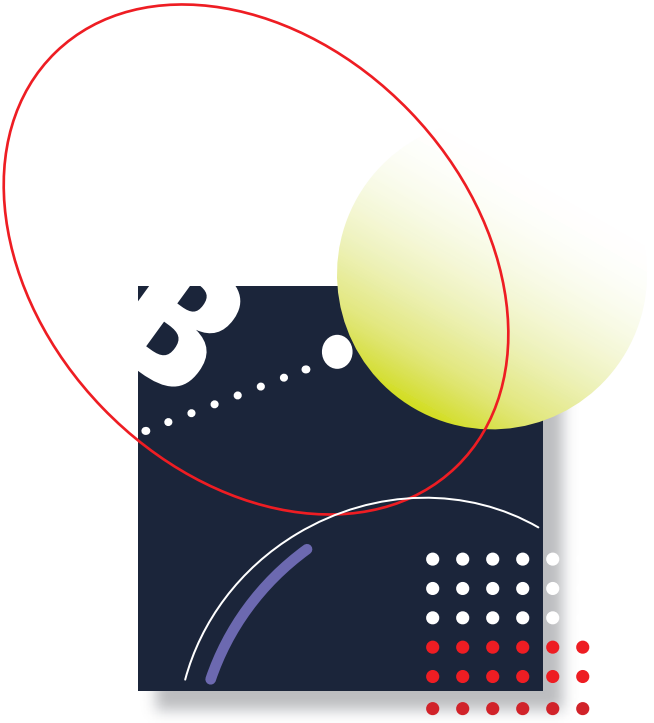
BADANIE EDUKACJI

Anna Wiłkomirska, Anna Zielińska

Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce

Studium empiryczne



WYDAWNICTWA UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO
WUW

Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Anna Wiłkomirska, Anna Zielińska

Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce

Studium empiryczne

WUW

Warszawa 2013

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Recenzent
dr hab. Wanda Dróżka, prof. Uniwersytetu im. J. Kochanowskiego w Kielcach

Redaktor prowadzący
Ewa Wyszyńska

Redakcja
Elwira Wyszyńska

Redakcja techniczna
Zofia Kosińska

Korekta
Bożena Gorlewska

Projekt okładki i stron tytułowych
Katarzyna A. Jarnuszkiewicz

Skład i łamanie
Marcin Szcześniak

ISBN 978-83-235-1173-1
ISBN 978-83-235-1825-9 PDF

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013

Publikacja dofinansowana przez Wydział Pedagogiczny UW

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4
www.wuw.pl; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy WUW: tel. +48 22 55 31 333; e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.wuw.pl/ksiegarnia

Wydanie 1

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Spis treści

Wstęp 9

ROZDZIAŁ 1. Założenia projektu 13

ROZDZIAŁ 2. Profesjonalizacja zawodu nauczyciela w Polsce – wprowadzenie nowego systemu awansu zawodowego i pierwsze oceny 19

ROZDZIAŁ 3. System awansu zawodowego – analiza pedagogiczno-prawna przyjętych rozwiązań 33

3.1. Próby reformowania systemu awansu zawodowego 46

ROZDZIAŁ 4. System rozwoju zawodowego nauczycieli – analiza opinii nauczycieli i dyrektorów szkół. Badanie ankietowe 51

4.1. Opis próby badanych 51
4.2. Procedura badania 54
4.3. Najważniejsze wyniki badania ankietowego 54
4.3.1. Motywy podejmowania awansu 54
4.3.2. Ocena awansu zawodowego 55
4.3.3. Wybrane uwarunkowania ogólnej oceny systemu awansu zawodowego nauczycieli 59
4.3.4. Ocena trafności wymagań awansu zawodowego nauczycieli 65
4.3.5. Awans a jakość pracy szkoły 73
4.3.6. Nabywanie kwalifikacji w miejscu pracy 76
4.3.7. Doskonalenie zawodowe nauczycieli 78
4.3.8. Ocena roli dyrektora i innych podmiotów w procesie awansu zawodowego nauczycieli 82
4.3.9. Rozwój zawodowy a poczucie satysfakcji zawodowej 86
4.3.10. Zmiany w systemie awansu zawodowego 88

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ROZDZIAŁ 5. Badanie sondażowe techniką wywiadów zbiorowych ... 90

5.1. Opis próby ... 90
5.2. Scenariusz wywiadu zbiorowego i procedura ... 90
5.3. Wyniki wywiadów zbiorowych ... 91
5.3.1. Nabywanie kompetencji w miejscu pracy ... 91
5.3.2. Związek między systemem awansu zawodowego nauczycieli a jakością pracy ... 95
5.3.3. Ocena i modyfikacje systemu awansu ... 99

ROZDZIAŁ 6. Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli przez ekspertów, liderów i kuratorów ... 105

6.1. Perspektywa ekspertów komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych ... 105
6.1.1. Ocena mocnych i słabych stron systemu awansu ... 105
6.1.2. Ocena wymagań stawianych nauczycielom ... 108
6.1.3. Ocena przygotowania przez uczelnię ... 111
6.1.4. Ocena przygotowania nauczyciela w miejscu pracy ... 112
6.1.5. Ocena przygotowania nauczycieli na kursach i szkoleniach ... 112
6.1.6. Postulowane zmiany w systemie awansu ... 113
6.2. Perspektywa przedstawicieli organów prowadzących ... 114
6.2.1. Ocena słabych i mocnych stron systemu awansu ... 114
6.2.2. Ocena pracy dyrektora ... 117
6.2.3. Ocena znaczenia awansu dla poprawy jakości pracy szkoły ... 117
6.2.4. Ocena przygotowania nauczycieli na uczelniach, w miejscu pracy, przez szkolenia ... 118
6.2.5. Ocena możliwości rezygnacji z wymogów biurokratycznych systemu awansu ... 119
6.2.6. Ocena współpracy z innymi podmiotami w procedurze awansu ... 119
6.2.7. Postulowane zmiany ... 119
6.3. Perspektywa organu sprawującego nadzór pedagogiczny ... 120
6.3.1. Ocena mocnych i słabych stron systemu awansu ... 120
6.3.2. Wymagania awansu a doskonalenie zawodowe nauczycieli i poprawa jakości pracy szkoły ... 121
6.3.3. Ocena pracy komisji i możliwości rezygnacji z wymogów biurokratycznych ... 122
6.3.4. Ocena przygotowania przyszłych nauczycieli przez szkoły wyższe i w miejscu pracy ... 122
6.3.5. Postulowane zmiany ... 123
6.4. Ocena reform oświatowych po 2000 roku przez zewnętrzne podmioty ... 125

ROZDZIAŁ 7. Analiza studiów przypadków szkół ... 132

7.1. Analiza planowanych zadań na podstawie planów rozwoju nauczycieli ... 132
7.2. Analiza zrealizowanych zadań na podstawie sprawozdań z realizacji stażu na stopień awansu zawodowego ... 133

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

7.3. Analiza i ocena stopnia wykorzystania zadań i celów z programu wychowawczego i programu profilaktyki 134
7.4. Opinie dyrektorów z badanych przypadków szkół o systemie awansu . . . 136
7.5. Opinie nauczycieli z badanych przypadków szkół o systemie awansu . . . 138
7.6. Korzyści z systemu awansu 140

ROZDZIAŁ 8. Odpowiedź na pytania badawcze i rekomendacje . . . 143

8.1. Czy i w jakim zakresie system awansu zawodowego w Polsce motywuje nauczycieli do rozwoju zawodowego? 143
8.2. Czy i w jakim zakresie system awansu zawodowego zapewnia rozwój kwalifikacji i kompetencji zawodowych nauczycieli? 144
8.3. Jaki jest związek między zdobywaniem stopni awansu zawodowego przez nauczycieli i samymi procedurami awansu a jakością wypełniania przez szkołę zadań wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych? 145
8.4. Jak jest oceniane przez nauczycieli wypełnianie zadań stawianych przez system awansu zawodowego dyrektorom szkół, organom prowadzącym szkoły i organom sprawującym nadzór pedagogiczny? 146
8.5. Jaki jest udział organów społecznych szkoły w osiąganiu przez nauczycieli stopni rozwoju zawodowego? 147
8.6. Czy i w jaki sposób system awansu wpływa na osiąganie przez nauczycieli satysfakcji zawodowej? 148
8.7. Jakie są korzyści i braki systemu awansu zawodowego w ocenie dyrektorów szkół i lokalnych władz oświatowych? 148
8.8. Jakie zmiany w systemie awansu zawodowego nauczycieli należy wprowadzić? 150
8.9. Rekomendacje 152

Aneks 155

Bibliografia 161

Posłowie 164

Spis ilustracji 165

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Wstęp

W Polsce w ostatnim dwudziestoleciu miały miejsce dwie istotne reformy sytemu edukacyjnego. Pierwsza była konsekwencją transformacji Polski, która rozpoczęła się w 1989 roku. Głębokie zmiany ustroju społeczno-politycznego i gospodarczego spowodowały potrzebę dostosowania systemu edukacyjnego do nowych warunków – demokratycznego społeczeństwa i gospodarki rynkowej. Te cele miała spełniać nowa, uchwalona w 1991 roku Ustawa o systemie oświaty. Potem nastąpił trudny okres dynamicznych, nie zawsze przemyślanych zmian, zakłócanych znaczącą fluktuacją władz oświatowych. W bólach rodziła się podstawa programowa, programy autorskie, powstawały nowe podręczniki. Drugą reformę systemu edukacji zaczęto wprowadzać w 1998/99 roku; zakładała ona zmianę ustroju szkolnego i kompleksową przebudowę szkolnictwa podstawowego i średniego. Najważniejsze deklarowane cele tej reformy to: poprawa jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej, wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów pochodzących z różnych środowisk, upowszechnienie kształcenia na poziomie szkoły średniej i wyższej. Jej twórcy byli świadomi, że sukces tego przedsięwzięcia zależy w ogromnej mierze od akceptacji i zaangażowania nauczycieli.

Wyzwanie dla nauczycieli stanowiło zmieniające się społeczeństwo, a więc także nowe oczekiwania społeczne dotyczące ich pracy. Od nauczycieli nie tylko wymagano, aby byli specjalistami w nauczanych dziedzinach i dobrymi dydaktykami, zdolnymi pracować z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, lecz także podkreślano znaczenie kompetencji, jakie wiążą się z obowiązkiem ściślejszej współpracy z innymi nauczycielami, rodzicami, społecznością lokalną. Zarówno pedagodzy prowadzący badania naukowe nad edukacją, jak i rozumni działacze oświatowi nie mieli wątpliwości, że kluczem do lepszej szkoły są kompetentni nauczyciele. Pomyślano więc o stworzeniu mechanizmu motywacyjnego dla nauczycieli, który skłaniałby ich do podnoszenia kwalifikacji, doskonalenia umiejętności zawodowych, działania i współdziałania na rzecz poprawy jakości pracy szkoły. Tym mechanizmem miały być wprowadzone w drodze

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

nowelizacji ustawy „Karta nauczyciela" i rozporządzeń wykonawczych nowe zasady awansu zawodowego nauczycieli.

Pomimo wagi zagadnienia doskonalenia i promowania nauczycieli oraz już kilkunastoletniego funkcjonowania nowych zasad awansu problematyka ta nie była do tej pory szerzej analizowana i kompleksowo badana. Oznacza to, że nie monitorowano tego bardzo ważnego rozwiązania reformy. Z niezbyt obszernych badań prowadzonych w różnych miejscach w Polsce wynikało, że system ma wiele wad, a przede wszystkim nie spełnia swoich celów. Paradoksalnie, jedyne poważniejsze ogólnopolskie badanie dotyczące tego zagadnienia przeprowadziły nie środowiska oświatowe, ale Najwyższa Izba Kontroli.

W tej książce przedstawiono pierwsze tak obszerne problemowe oraz przeprowadzone na ogólnopolskich próbach losowych badanie funkcjonowania systemu awansu zawodowego nauczycieli. Zagadnienia związane z awansem weryfikowano bardzo szeroko, stosując zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe; przeprowadzono badania ankietowe wśród nauczycieli i dyrektorów szkół, wywiady z przedstawicielami organów prowadzących, kuratoriów, ekspertami komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych, wywiady zbiorowe z wybranymi grupami nauczycieli. Analizie poddano rozwiązania prawne dotyczące awansu zawodowego nauczycieli, badano nowelizacje przepisów prawnych i ich konsekwencje dla nauczycieli i jakości pracy szkół. Przeprowadzono także studia przypadków szkół, żeby poznać praktyczne zastosowanie obowiązujących rozwiązań w zróżnicowanych społecznie i demograficznie, a przede wszystkim ze względu na kulturę organizacyjną szkoły, środowiskach edukacyjnych.

Autorki chciały poznać zalety i wady systemu, jego znaczenie zarówno dla podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w różnych obszarach, wyznaczonych przez stawiane im zadania i ich satysfakcji zawodowej, jak i dla podnoszenia jakości pracy szkoły. Na problematykę awansowania i promowania nauczycieli starano się spojrzeć możliwie szeroko, z uwzględnieniem perspektywy wszystkich uczestników tego procesu.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów. W pierwszym omówiono założenia projektu badawczego, przedstawiono ogólne i szczegółowe cele badania, postawione problemy badawcze, zastosowane metody i techniki badań. Scharakteryzowano także próbę badanych oraz stopień jej realizacji i procedurę badania.

Rozdział drugi został poświęcony syntetycznej refleksji nad przemianami, jakim podlega zawód nauczyciela, działaniami zmierzającym do jego profesjonalizacji, a także krótkiemu przedstawieniu prac autorów

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

krajowych i zagranicznych, którzy zajmowali się tym zagadnieniem. Zaprezentowano także najważniejsze wnioski z jedynego dotychczas ogólnopolskiego badania tej problematyki, jakie przeprowadził NIK.

W rozdziale trzecim dokonano obszernej analizy pedagogiczno-prawnej systemu awansu zawodowego, z uwzględnieniem przepisów prawnych dotyczących zasad kształcenia nauczycieli i wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli pracujących w różnych typach szkół. Przedstawiono ewolucję systemu, dokonując analizy kolejnych nowelizacji przepisów, i podjęto próbę oceny ich znaczenia dla rozwoju zawodowego nauczyciela i jakości pracy szkoły. W tym rozdziale przedstawiono także podejmowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, ale niedokończone próby krytycznej analizy obowiązującego systemu i doprowadzenia do jego reformy.

Rozdział czwarty jest poświęcony prezentacji i obszernej analizie badań ankietowych przeprowadzonych na dwóch losowych ogólnopolskich próbach badawczych: nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów oraz dyrektorów szkół, w których pracowali badani nauczyciele. Prezentowane i analizowane są opinie nauczycieli i dyrektorów na temat systemu awansu, jego wymagań i znaczenia dla rozwoju zawodowego nauczyciela i jakości pracy szkoły oraz czynniki indywidualne i społeczno-demograficzne różnicujące opinie badanych.

W rozdziale piątym są przedstawione wyniki badania sondażowego przeprowadzonego techniką wywiadów zbiorowych z nauczycielami, którzy osiągnęli różne stopnie awansu zawodowego. Nauczyciele wypowiadali się na temat trzech grup zagadnień: nabywania kompetencji w miejscu pracy, oceny wymagań na poszczególne stopnie awansu oraz oceny całego systemu awansu i propozycji jego modyfikacji.

Rozdział szósty zawiera ocenę systemu awansu zawodowego przez podmioty i organy biorące w nim udział: przez przedstawicieli organów prowadzących, kuratoriów oraz ekspertów komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych. Badani oceniali system awansu, wskazywali jego wady i zalety w szerszym kontekście zmian w systemie oświaty, sposobu przygotowywania nauczycieli do zawodu przez wyższe uczelnie, w pierwszym miejscu pracy. Mieli także za zadanie ustosunkować się do wymagań niezbędnych, aby uzyskiwać kolejne stopnie awansu zawodowego, ocenić efektywność i przydatność stosowanych procedur oraz potrzebę modyfikacji systemu i ewentualnie zaproponować zmiany.

W rozdziale siódmym dokonano analizy przypadków wybranych szkół. Pokazano, jak faktycznie przebiega awans w szkołach. Próbowano też odpowiedzieć na pytanie, czy i jaki związek występuje między zadaniami

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

realizowanymi podczas stażu przez nauczyciela a planami pracy i zadaniami szkoły oraz czy w praktyce konkretnych szkół system awansu przyczynia się do doskonalenia zawodowego nauczycieli i podnosi jakość ich pracy, a także jakie czynniki o tym decydują.

Rezultatem przeprowadzonej analizy są przedstawione w rozdziale ósmym wnioski z badań oraz rekomendacje dotyczące naprawy systemu awansu zawodowego nauczycieli, które według autorek przyczyniłyby się do jego lepszego funkcjonowania i osiągania celów, którymi są: osobisty rozwój nauczyciela i lepsze radzenie sobie z wyzwaniami, z jakimi musi się zmierzyć w codziennej pracy, a także ściślejsze powiązanie awansu zawodowego z podnoszeniem jakości pracy szkoły i poprawą wypełniania jej zadań.

Książka ta nosi podtytuł „Studium empiryczne", celem autorek nie była bowiem analiza teoretyczna problemów, zagrożeń i wyzwań, przed którymi staje współczesny nauczyciel, zmiany jego misji, czynników społecznych i indywidualnych decydujących o jakości jego pracy, ale analiza i ocena konkretnych rozwiązań, przyjętych tu i teraz, które mają ogromne znaczenie i dla nauczycieli, i dla jakości pracy szkoły, a także zaproponowanie zmian, które mogą, chociaż częściowo, naprawić ten system.

Dziękujemy wszystkim, którzy pomogli nam w przeprowadzeniu badań. Nauczycielom i dyrektorom szkół, którzy zgodzili się w nich uczestniczyć, przedstawicielom organów prowadzących, kuratoriów, ekspertów komisji, którzy odpowiedzieli na nasze pytania. Szczególnie gorąco chciałybyśmy podziękować nauczycielom – słuchaczom studiów podyplomowych przy Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, którzy wzięli udział w badaniu fokusowym, i uczestnikom seminarium dyplomowego na Studiach Organizacji i Zarządzania Oświatą, którzy prowadzili badania jakościowe w szkołach i analizowali ich wyniki w ramach seminarium dyplomowego.

Badania zostały sfinansowane z grantu Narodowego Centrum Nauki w ramach projektu badawczego „Ocena efektywności systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce, jakość pracy szkoły".

Mamy nadzieję, że książka ta będzie przydatna nie tylko dla pracowników nauki zajmujących się zagadnieniami kształcenia i doskonalenia nauczycieli, lecz także dla podmiotów i organów decydujących o przebiegu awansu zawodowego, a przede wszystkim dla nauczycieli, których opinie stały się jej tworzywem. Prawdziwą satysfakcję sprawiłoby nam przyczynienie się do naprawy systemu oceniania i awansowania nauczycieli w naszym kraju, w tym celu sformułowałyśmy rekomendacje, które traktujemy jako zaproszenie do dyskusji nad poruszanymi w książce zagadnieniami.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ROZDZIAŁ 1

Założenia projektu

Ogólnym celem projektu było określenie następstw, jakie dla pracy nauczycieli i szkół przyniósł system awansu zawodowego nauczycieli. Efekty te były oceniane z trzech perspektyw:

1. Nauczyciela (wzrost kompetencji, jakości pracy, motywacji do doskonalenia zawodowego).
2. Szkoły (poprawy realizacji podstawowych funkcji – wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej).
3. Organów prowadzących szkoły i nadzoru pedagogicznego.

Szczegółowe cele badania obejmowały:

1. Określenie zalet i wad systemu awansu zawodowego zarówno z perspektywy nauczycieli i szkoły, jak i jednostek samorządu lokalnego odpowiedzialnych za realizację polityki oświatowej.
2 Wskazanie kierunku i zakresu koniecznych zmian w systemie awansu zawodowego (i jego realizacji), tak by możliwe było osiągnięcie wskazanych przez ustawodawcę celów (samego systemu awansu nauczycieli, a w szerszym znaczeniu także zadań systemu edukacji).

Istotą problemu badawczego jest niepodejmowana dotychczas ani przez reformatorów, ani badaczy edukacji kompleksowa analiza efektywności kluczowego elementu reformy edukacji – systemu awansu zawodowego nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonalności zasad, wymagań i procedur w stosunku do podstawowych, ogólnych celów systemu edukacji i szczegółowych zadań szkoły.

Badania miały dać odpowiedź na szczegółowe problemy badawcze:

1. W jakim zakresie system awansu zawodowego w Polsce motywuje nauczycieli do rozwoju zawodowego?
2. W jakim zakresie system awansu zawodowego zapewnia rozwój kwalifikacji i kompetencji zawodowych nauczycieli?

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

3. Jaki jest związek między zdobywaniem stopni awansu zawodowego przez nauczycieli i samymi procedurami awansu a jakością wypełniania przez szkołę zadań wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych?
4. Jak jest oceniane przez nauczycieli wypełnianie zadań stawianych przez system awansu zawodowego dyrektorom szkół, organom prowadzącym szkoły i organom sprawującym nadzór pedagogiczny?
5. Jaki jest udział organów społecznych szkoły w osiąganiu przez nauczycieli stopni rozwoju zawodowego?
6. Czy i w jakim zakresie system awansu wpływa na osiąganie przez nauczycieli satysfakcji zawodowej?
7. Jakie są korzyści i braki systemu awansu zawodowego w ocenie dyrektorów szkół i lokalnych władz oświatowych?
8. Jakie zmiany w systemie awansu zawodowego nauczycieli należy wprowadzić?

Badanie miało przynieść ocenę zasad i procedur awansu zawodowego, włączając w to analizę wymagań na kolejne stopnie awansu. Ważna była również ocena prac komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych oraz organów prowadzących i nadzorujących szkoły.

Badanie miało wskazać, które zasady, wymagania i procedury awansu zawodowego są funkcjonalne, a które dysfunkcjonalne dla jakości pracy szkoły, a także prowadzić do sformułowania propozycji pożądanych zmian zarówno w zakresie praktyki działania dyrektorów szkół, organów prowadzących szkoły i organów nadzoru pedagogicznego, jak i zmian systemowych i legislacyjnych.

W badaniu zastosowano metody ilościowe i jakościowe, zarówno w zakresie zbierania, jak i analizy danych, takie jak:

a) Analiza archiwów.
b) Sondaż diagnostyczny.
c) Studium przypadku.

Wykorzystano następujące techniki badania:

ad a)

- Analiza treści dokumentów prawnych dotyczących awansu zawodowego nauczycieli.
- Analiza treści dokumentów związanych z awansem nauczycieli oraz dokumentów szkolnych (plan rozwoju szkoły, program wychowawczy, program profilaktyczny, wybrane programy dydaktyczne).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Celem głównym analizy aktów prawnych było określenie koncepcji awansu przewidzianej przez ustawodawcę i skonfrontowanie jej z realizacją zasad i wymagań awansu w konkretnych szkołach oraz sprawdzenie rzeczywistego (a nie zakładanego w projekcie reformy) związku wymogów prawnych z jakością pracy nauczyciela.

Zaplanowano i przeprowadzono analizę treści następujących aktów prawnych:

1. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jednolity Dz.U. z 2006 r. Nr 97 poz. 674 z późn. zm.).
2. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. – O systemie oświaty (tekst jednolity Dz.U. z 2004 r. Nr 256 poz. 2572 z późn. zm.).
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2004 r. Nr 260 poz. 2593).
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2007 r. Nr 214 poz. 1580).
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2009 r. Nr 50 poz. 400).
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2010 r. Nr 235 poz. 1543).
7. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r. poz. 131).
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2013 r. poz. 393)
9. Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 30 lipca 1982 r. w sprawie systemu specjalizacji zawodowej dla nauczycieli (Dz. Urz. Min. Oświaty i Wychowania z 1982 r. Nr 10 poz. 92).

Ad b)

- Ankietowanie nauczycieli i dyrektorów szkół.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

- Wywiady pogłębione z przedstawicielami organów prowadzących szkoły, organów nadzoru, ekspertami ds. awansu.
- Wywiady grupowe wśród słuchaczy kursów i studiów podyplomowych w trakcie awansu zawodowego.

Badania sondażowe pozwoliły odpowiedzieć na te problemy badawcze, które dotyczyły oceny systemu awansu zawodowego przez nauczycieli w kontekście ich motywacji, doskonalenia, satysfakcji i poznać ich opinie na temat osiągania celów sformułowanych w aktach prawnych w codziennej praktyce szkolnej. Wywiady z dyrektorami i przedstawicielami organów zaangażowanych w procedury awansowe pozwoliły poznać opinie o celowości i skuteczności przyjętych rozwiązań prawnych dla jakości pracy szkoły.

Tabela 1.1. Zaplanowana i zrealizowana próba badanych

Technika badania i próba	Zaplanowana	Zrealizowana
Ankietowanie dyrektorów szkół – ogólnopolska losowa próba	120	99 szkół / 93 dyrektorów
Ankietowanie nauczycieli – ogólnopolska losowa próba nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów	600	499
Wywiady z ekspertami ds. awansu – ogólnopolska losowa próba	20	20
Wywiady z przedstawicielami organów prowadzących szkoły	20	20
Wywiady z przedstawicielami organów nadzoru (kuratoria) – ogólnopolska losowa próba	8	6
Wywiady grupowe – grupy słuchaczy kursów i studiów podyplomowych na UW – udział dobrowolny	4	4
10 studiów przypadków szkół wylosowanych z ogólnej próby szkół (5 szkół podstawowych, 5 gimnazjów)	10	10

Ocena realizacji próby

Badania ankietowe:

– dyrektorzy – 82,5% zaplanowanej próby,

– nauczyciele – 83,2% zaplanowanej próby.

Są to dobre wskaźniki realizacji próby, w międzynarodowych badaniach obecnie jest przyjmowany 80-procentowy poziom realizacji, w badaniach polskich często 75-procentowy.

Liczba szkół, w których prowadzono badania, różni się nieznacznie od liczby przebadanych dyrektorów. Wynika to z występowania w próbie kilku małych zespołów szkół, w których był jeden dyrektor.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Badanie sondażowe techniką wywiadu przeprowadzono zgodnie z założeniami, z wyjątkiem wywiadów z kuratorami, tylko sześciu z nich i to często po długich namowach zdecydowało się wziąć udział w badaniu.

Ad c)

Analiza studiów przypadków 10 szkół posłużyła uchwyceniu związków między indywidualnymi aktywnościami nauczycieli związanymi z wymaganiami awansu zawodowego a zawartymi w dokumentach szkolnych zamierzeniami doskonalenia szkoły w obszarze dydaktyki, wychowania i opieki. Konfrontacja opinii badanych z danymi z dokumentów pogłębiła i urealniła wiedzę na temat rzeczywistego związku awansu zawodowego nauczycieli z zadaniami wynikającymi z programów przyjętych w szkole. Analizie poddano następujące dokumenty:

- plany rozwoju zawodowego nauczycieli w okresie stażu,
- sprawozdania nauczycieli z realizacji zaplanowanych działań,
- projekty opinii opiekunów staży,
- oceny dyrektorów szkół dotyczące dorobku zawodowego nauczycieli za okres stażu,
- plany rozwoju szkół,
- programy wychowawcze i programy profilaktyki.

Przedmiotem badania były następujące zagadnienia:

- system wymagań na poszczególne stopnie awansu zawodowego nauczycieli,
- zadania różnych organów na poszczególnych etapach awansu,
- procedury awansu zawodowego,
- nauczycielskie motywacje rozwoju zawodowego
- ocena wzrostu kompetencji, poprawy jakości pracy, motywacji do doskonalenia, zawodowego przez nauczycieli,
- ocena dyrektorów szkół wzrostu kompetencji nauczycieli,
- ocena dyrektorów i nauczycieli poprawy jakości pracy szkoły,
- związek awansu zawodowego z satysfakcją zawodową nauczycieli,
- wypełnianie zadań stawianych przez system awansu zawodowego dyrektorom szkół, organom prowadzącym szkoły i organom sprawującym nadzór pedagogiczny,
- ocena wymagań i procedur awansu przez wszystkie zaangażowane podmioty,
- propozycje zmian w systemie awansu formułowane przez wszystkie badane grupy,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

– związki oceny systemu awansu zawodowego nauczycieli z wybranymi cechami społeczno-demograficznymi badanych.

W przeprowadzonym badaniu jakość pracy szkoły była analizowana nie na podstawie prostych wskaźników ilościowych, takich jak np. wyniki egzaminów zewnętrznych, budzące kontrowersje wśród pedagogów i nadmiernie, ze szkodą dla procesu kształcenia wykorzystywane przez władze oświatowe, lecz na podstawie aktywności nauczycieli i szkoły jako instytucji doskonalącej proces dydaktyczny i wychowawczy, dbającej o zgodność działań edukacyjnych z celami i zadaniami określonymi w aktach prawa szkolnego i innych dokumentach szkolnych oraz włączanie systemu awansowania nauczycieli w rozwijanie wszystkich funkcji szkoły.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ROZDZIAŁ 2

Profesjonalizacja zawodu nauczyciela w Polsce – wprowadzenie nowego systemu awansu zawodowego i pierwsze oceny

Nowy etap profesjonalizacji zawodu nauczyciela w Polsce był związany z istotnymi zmianami społeczno-politycznymi i wpisany w rewolucyjne reformowanie edukacji. Polskim reformom oświaty podjętym w latach 90. towarzyszyło wiele konfliktów (np. spory o zarządzanie czy kształt podstawy programowej) i obaw, zwłaszcza wśród nauczycieli, którzy pomimo pewnych niewielkich możliwości uczestnictwa w tworzeniu nowego kształtu edukacji zdecydowanie w większym stopniu byli wykonawcami niż współtwórcami zmian. Świadomość konieczności reformy nie tak często wiązała się z akceptacją nowych rozwiązań (Putkiewicz i in. 1999). Nauczyciele chcieli zmian, np. programowych, jednak trudno było znaleźć konsensus w kwestii ich zakresu. Podobnie pedagodzy z nadzieją powitali pomysł powstania nowego systemu awansu zawodowego, widząc w nim szansę na zwiększenie prestiżu zawodowego, wyższe zarobki powiązane z rosnącymi kompetencjami i jakością pracy szkoły. System był tworzony, a następnie wprowadzany pośpiesznie, jak wiele innych reform w państwie i w samej oświacie. Nie ma znaczenia, czy pośpiech ten wynikał z potrzeby głębokiej modyfikacji polskich szkół w latach 80. powszechnie krytykowanych, czy zaspokojenia ambicji politycznych decydentów. Jeśli reformatorzy myśleli o zbudowaniu trwałego system motywowania do rozwoju zawodowego nauczycieli, którzy w zmieniającym się porządku społecznym mieli współtworzyć nowoczesny system edukacji, o innych celach i metodach, to powinni wykorzystać niemały dorobek nauk w zakresie profesjonalizacji zawodu nauczyciela W rewolucyjnym entuzjazmie nie przeanalizowano ani rzetelnej wiedzy, ani nawet praktycznych doświadczeń innych krajów w tym zakresie. Pomijając już same teorie profesjonalizacji, istnieje współczesna przydatna literatura światowa i polska opisująca teorie motywacji (w tym motywacji do pracy) oraz koncepcje i modele rozwoju zawodowego nauczycieli, które powinny stać się podstawą budowania systemów awansu zawodowego. Literatura naukowa

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

na temat stymulowania motywacji powinna być lekturą obowiązkową nie tylko dla pracodawców, lecz także dla reformatorów, którzy za cel stawiają sobie pobudzenie motywacji do rozwoju zawodowego. Wydaje się, że twórcom systemu, zwłaszcza w jego pierwotnej wersji, bliżej było do odrzucanej dzisiaj teorii Taylora i podejścia X – McGregora niż do uznawanych obecnie koncepcji potrzeb uznania i samorealizacji Maslowa, potrzeb rozwoju Alderfera, motywatorów i zasad wzbogacania pracy Herzberga czy podejścia Y McGregora (Franken 2005). Wnioski płynące z tych koncepcji są jednoznaczne – ludziom (pracownikom) zależy na rozwoju osobowości i kompetencji, szacunku do samego siebie, zachowaniu pewnego stopnia niezależności, prawie do współdecydowania o własnym awansie, dobrych relacjach z innymi oraz uznaniu społecznym. Zasady kształtowania motywacji do pracy są bezpośrednio powiązane z regułami dostarczania gratyfikacji, wśród których ważna jest ich adekwatność zarówno w odniesieniu do wykonywanych zadań, jak i najważniejszych celów.

Motywacja jest podstawowym źródłem rozwoju zawodowego, na temat którego powstało także wiele ważnych prac, a które powinny stać się teoretyczną podstawą systemu awansu zawodowego nauczycieli. Za jedną z pierwszych ważnych publikacji należy uznać *Concerns of teachers: a developmental conceptualization* Frances E. Fuller (1969). Autorka wyróżniła trzy odrębne fazy rozwoju zawodowego: nastawienie na przetrwanie, nastawienie na sytuację dydaktyczną, nastawienie na zmianę i rozwój. Kilka lat później Donald E. Super wyróżnił pięć etapów rozwoju zawodowego: rozwoju, poszukiwania, utrwalania, kontynuacji i spadku. Bardziej złożone modele, łamiące stereotyp rozwoju liniowego, opracowali Ralph Fessler i Michael Huberman.

Jest też polska i zagraniczna literatura na temat uwarunkowań funkcjonowania szkoły oraz pracy nauczycieli. Jednym z jej systemowych czynników jest wizja roli nauczyciela. Najbardziej adekwatne dla systemów awansu zawodowego wydaje się ujmowanie roli nauczyciela w sposób zapoczątkowany przez Daniela J. Levinsona, uwzględniający zarówno perspektywę indywidualną, jak i strukturalną (systemową). Nauczyciele muszą przecież godzić rozbudowane wymagania społeczne, na różnym poziomie (państwo, organ prowadzący, szkoła, rodzice), z indywidualnymi dyspozycjami, możliwościami, uwarunkowaniami.

Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela są związane z koncepcją roli społecznej i koncepcją zadań szkoły formułowaną na wielu poziomach – państwa, środowiska lokalnego, konkretnej szkoły i jej podmiotów. Na konflikty uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

(leżących po stronie nauczyciela) zwracało uwagę wielu badaczy w Polsce i za granicą (Kelhthermans 1993; Woods i in. 1997; Woods 2002; Śliwerski 2006; Michalak 2007; Dróżka 2008). W szerokim kontekście ten sam problem ujmują teorie profesjonalizacji z końca XX wieku (MacDonald 1995; Freidson 2001; Evetts 2003). Te ważne dla budowy systemu rozwoju zawodowego prace są dobrze znane w środowiskach akademickich, nie są też na pewno obce części nauczycieli, którzy poznają je podczas studiów, niezrozumiałe jest więc ignorowanie dorobku nauki przez twórców tak fundamentalnych reform oświatowych, jakie miały miejsce w Polsce.

Warto było również przeanalizować doświadczenia innych. W wielu krajach w Europie i poza nią – w USA i Hongkongu – toczą się debaty naukowe i polityczne na temat systemu rozwoju zawodowego nauczycieli. W USA po stuletniej dyskusji na temat profesjonalizacji zawodu nauczyciela ponad 20 lat temu podjęto pierwsze stanowe próby wprowadzania systemów awansu, są one dokładnie monitorowane i oceniane. Nawet w dalekim Hongkongu poszukuje się takich form motywowania nauczycieli, które indywidualne sukcesy pedagogiczne nauczyciela wiązałyby z rozwojem usług szkolnych. Trwa też tworzenie i modernizacja systemów awansu zawodowego nauczycieli w wielu krajach europejskich. W Irlandii długo dyskutowano ważny dylemat: w jakim stopniu awans promujący ideę jakości pracy ma wynikać ze stażu pracy (wiadomo, że doświadczenie ma niebagatelne znaczenie w zawodzie nauczyciela), a w jakim z merytorycznych kompetencji nauczyciela, jasno określonych i ocenianych na podstawie precyzyjnych kryteriów.

W Holandii i Anglii systematycznie bada się efektywność systemu doskonalenia, także po to, aby uniknąć negatywnych konsekwencji podporządkowania go formalnym wymogom awansu, a nie potrzebom merytorycznym. Badacze oświaty często mają inne wizje niż urzędnicy, głos naukowców jest jednak nierzadko brany pod uwagę. Badania na ten temat w Anglii są finansowane przez tak znaczące instytucje, jak ESRC (Economic and Social Research Council). Warto wymienić chociażby projekt „Distributed Leadership and the Social Practices of School Organisation in England" (SPSO), z którego płyną istotne wnioski dotyczące m.in. wagi tzw. awansu poziomego oraz tożsamości zawodowej nauczycieli (Hall 2011).

Doświadczenia te oraz wyniki badań nad rozwojem zawodowym nauczyciela są udokumentowane w licznych publikacjach. Wielu autorów na początku XXI wieku zwracało uwagę, że rozwój zawodowy nauczyciela nie może być nadmiernie „osaczany" przez sieć przepisów i wymagań. Prowadzi to bowiem do efektów odwrotnych niż zamierzone. Pisano

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

wręcz o korozji rozwoju zawodowego nauczyciela (Fullan 2001; Gewirtz 2002; Hoyle i Wallace 2007; Evans 2008). Przestrzegano przed swoistą marketyzacją profesji nauczycielskiej, podkreślając jej specyfikę.

Christopher Day, pisząc o roli zawodowej nauczyciela, podkreśla konieczność nieustannego uczenia się. Jest to także ważne w kontekście istotnego dzisiaj celu edukacji szkolnej, jakim jest ukształtowanie potrzeby uczenia się przez całe życie. Day zwraca uwagę, że uczenie się służące rozwojowi jest możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciele sami będą chcieli się rozwijać. Dlatego krytycznie ocenia próby formalnego, zunifikowanego sposobu oceny wszystkich nauczycieli. Dostosowanie się do urzędniczych wymagań stoi w sprzeczności z podmiotowym kierowaniem swoim rozwojem, obniża kreatywność, poczucie sensu i wyzwala działania dostosowawcze, oderwane od głównych wartości pracy nauczycielskiej.

Na te same problemy zwracali uwagę polscy pedagodzy. Krytycznie system awansu zawodowego oceniał Bogusław Śliwerski (2006) jako obarczony zagrożeniem odhumanizowania pracy nauczycielskiej. Robert Kwaśnica (1994) podkreślał niedoskonałość standardów kształcenia i oceny nauczycieli ze względu na specyfikę ich pracy, jej zmieniające się warunki, niepowtarzalne sytuacje, dynamiczne zmiany w środowisku pracy. Przygotowanie do zawodu oraz dalszy rozwój zawodowy powinien być, zdaniem Kwaśnicy, procesem wspomagania rozwoju osobistego, w który pogłębianie kompetencji zawodowych powinno być integralnie włączone. Na aspekt pozawodowego kontekstu kształcenia i doskonalenia nauczycieli czy niemożliwości oddzielenia zawodowych kompetencji od humanistycznych i społecznych wymagań stawianych profesji i jej przedstawicielom zwraca uwagę także wielu polskich pedagogów (Pielachowski 2005; Prokopiuk 1998; Czerepaniak-Walczak 1997; Dróżka 2005, 2008).

Akcentowana specyfika zawodu wymaga stałego doskonalenia, które nie może być uzależnione od struktury systemu awansu, dostosowane do biurokratycznych reguł, a nie potrzeb samego nauczyciela i szkoły.

W Polsce wymagania nowego systemu awansu zawodowego nauczycieli powinny zostać oparte na wiedzy o dylematach profesjonalizacji, uwarunkowaniach rozwoju zawodowego i jakości pracy zarówno w wymiarze podmiotowym (nauczyciela), jak i szerszym, społecznym. Reformatorzy zaproponowali system mocno zbiurokratyzowany, chyba nie na miarę celów wielkiej zmiany w edukacji szkolnej.

Nowy system awansu zawodowego w Polsce został wprowadzony w ramach nowelizacji Karty Nauczyciela w 2000 roku. Celem reformy było stworzenie systemu rozwoju zawodowego nauczycieli, motywowa-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

nego także finansowo, prowadzącego do stałego zwiększania kompetencji w procesie doskonalenia zawodowego, podejmowania działań doskonalących proces dydaktyczno-wychowawczy, a w efekcie do poprawy jakości pracy szkół. Ustawodawcy liczyli także na podniesienie prestiżu i atrakcyjności zawodu nauczyciela.

Ewaluacją dorobku i osiągnięć nauczycieli miały zająć się zewnętrzne komisje kwalifikacyjne, w których zasiadają przedstawiciele placówek edukacyjnych i eksperci przedmiotowi oraz przedstawiciele władz oświatowych. Celem było zapewnienie obiektywizmu i porównywalności oceny. Wprowadzono funkcję opiekuna stażu dla początkujących nauczycieli, wzmocniono rolę dyrektora szkoły w procesie awansu pedagogów. Zmiany (w porównaniu do wcześniej obowiązujących stopni specjalizacji) miały motywować nauczycieli do realizowania przemyślanej, zaplanowanej ścieżki własnego rozwoju zawodowego, do stałego doskonalenia i twórczej samoewaluacji. Procedury awansu umożliwiły również organom prowadzącym szkoły i organom sprawującym nadzór pedagogiczny utrudniony przedtem bezpośredni wgląd w pracę nauczycieli i szkół. W zamyśle miało to dawać szansę aktywnego budowania lokalnych strategii edukacyjnych.

Istotnym elementem było objęcie opieką mentorską nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie nauczyciela, co w Polsce do tej pory było sferą mocno zaniedbaną.

Nowy system awansu był od chwili wprowadzenia trzykrotnie (2002, 2004 i 2007) nowelizowany, to niewątpliwy znak słabości systemu, ale też wyraz pozytywnej gotowości władz do doskonalenia przyjętych rozwiązań. Potrzebne były uściślenia prawne oraz zmiany dotyczące prac komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych (2002) oraz istotne zmiany w samych procedurach uzyskiwania stopni awansu zawodowego, zwłaszcza w wymaganiach na stopień nauczyciela dyplomowanego (2004).

Czy obecnie system awansu zawodowego nauczycieli w Polsce funkcjonuje na miarę celów, jakie zostały mu przypisane? Czy wraz z kolejnymi stopniami awansu istotnie dochodzi do rozwoju, pojmowanego jako wzrost kwalifikacji i pogłębienie wiedzy i kompetencji zawodowych nauczycieli? Prowokuje to następne pytanie – czy i w jaki sposób rozwój kompetencji znajduje odzwierciedlenie w jakości pracy edukacyjnej w szkołach? Trudno odpowiedzieć na te pytania, ponieważ do tej pory nie było w Polsce rzetelnych, niezależnych naukowych badań na temat systemu awansu zawodowego nauczycieli. Zdziwienie budzi fakt, że tak ważny element reformy edukacji nie jest poddawany nawet cyklicznemu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

(jeśli nie stałemu) monitoringowi. Wiadomo, że w krajach, w których od dawna funkcjonują różne systemy awansu zawodowego, są one systematycznie badane i nierzadko modyfikowane. W Polsce ciągle jesteśmy raczej na początku drogi i warto zadbać, by niewątpliwie dobra i potrzebna idea rozwoju zawodowego miała szansę powodzenia. Chociaż brakuje poważniejszych badań naukowych nad wprowadzonym systemem, awans bywał przedmiotem prac diagnostycznych pisanych na różnorakich studiach podyplomowych kształcących nauczycieli (także ze względu na potrzeby awansu). Te niewielkie prace pokazują wady systemowe awansu, np. zbędne sformalizowanie, sztuczność, brak związku procedur i wymagań z codzienną pracą w szkole, brak przełożenia części wymagań na wzrost kompetencji, brak koherencji między jednostkowymi planami rozwoju a pracą szkoły oraz niedostosowanie wymagań awansu do wszystkich stanowisk. To najczęściej pojawiające się mankamenty systemu, utrudniające osiągnięcie wyznaczonych przez ustawodawców celów.

Awans zawodowy bywał traktowany jako jedna z istotnych zmiennych w nielicznych badaniach dotyczących pracy nauczycieli lub szkoły prowadzonych przez pedagogów. Z poważniejszych prac należy wymienić książkę Joanny Michalak *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadku*. Autorka na podstawie wywiadów narracyjnych z „Nauczycielami Roku" wyraźnie pokazuje negatywne konsekwencje, jakie powodują procedury i wymagania awansu zawodowego dla samych nauczycieli oraz ich pracy w szkole, m.in. dezintegrację zespołu nauczycielskiego, konflikty między indywidualnymi interesami nauczycieli a potrzebami szkoły. Podobne wnioski płyną z badań Wandy Dróżki (2008). Badani przez nią nauczyciele określali awans jako „biurokratyczne szaleństwo". Inne niepożądane efekty to dominacja działań pozorowanych, konflikty i brak czasu na autentyczną pracę wychowawczą oraz brak poczucia rozwoju i twórczego sprawstwa.

Kiedy stopień awansu był traktowany w badaniu jako zmienna niezależna, nie różnicował istotnych dla funkcjonowania szkoły zmiennych zależnych, np. poziomu radzenia sobie z problemami wychowawczymi przez nauczycieli (Wiłkomirska 2005, 2011).

Podobnie niepokojący obraz „awansującego nauczyciela" kreśli Marek Kazimierowicz na podstawie lokalnych badań prowadzonych w Legnicy. Chociaż ponad 90% nauczycieli uczestniczy w różnych formach dokształcania w celu uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego, to podstawową motywacją jest chęć podniesienia zarobków (ponad 70% osób rozpoczynających staż na stopień nauczyciela dyplomowanego). Tylko

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

20% badanych jako motyw otwierania kolejnych stażów wymienia pogłębienie wiedzy. Około 7% respondentów podejmuje wysiłek awansowania, aby zaspokoić własne ambicje. Z kolei samodoskonalenie ma dla wielu nauczycieli wartość także wykraczającą poza cele awansu. Doceniają szansę wzbogacenia wiedzy zawodowej, możliwości wprowadzania innowacji w pracy szkolnej. Z niecałkiem konsekwentnych wypowiedzi nauczycieli trudno wyciągnąć wnioski dotyczące motywów i zakresu potrzeby doskonalenia zawodowego. Czy dylematy sprzed reformy pozostają aktualne? Czy gdyby nie wymagania awansu zawodowego nauczyciele dokształcaliby się systematycznie? Czy dokształcanie według procedur systemu awansu służy doskonaleniu, czy wymogom biurokratycznym? Czy dokształcanie nauczycieli podnosi jakość pracy szkoły? Częściowo na te pytania odpowiadały badania „Satysfakcja zawodowa nauczycieli" prowadzone w latach 2007–2009 wśród nauczycieli województwa mazowieckiego[1]. Tylko 1/4 badanych nauczycieli sądzi, że realizacja awansu przełożyła się na podniesienie jakości ich pracy, a aż 64% temu zaprzecza, niemało respondentów (11%) nie ma zdania bądź nie udziela odpowiedzi na to pytanie. Spośród osób, które dostrzegły związek między aktywnością związaną z realizacją wymagań awansu zawodowego a podniesieniem jakości swojej pracy, blisko 20% nie potrafi rozwinąć i skonkretyzować swojej wypowiedzi, co budzi zastrzeżenia dotyczące bądź wiarygodności odpowiedzi, bądź umiejętności refleksji nad własną praktyką. Najwięcej – 44% nauczycieli wskazuje na wykorzystanie możliwości zdobycia nowej wiedzy i umiejętności związanych z pracą dydaktyczną i wychowawczą, przeważnie chodzi o aplikację nowych pomysłów (często gotowych), rzadziej twórcze rozwinięcie inspiracji płynących z dokształcania. Jedna czwarta badanych mówi o uruchomieniu motywacji do doskonalenia zawodowego, sądząc może, że automatycznie przekłada się to na podniesienie jakości pracy. Trochę ponad 10% nauczycieli wymienia zmiany osobowościowe i w zakresie funkcjonowania społecznego, np. podniesienie samooceny lub otwartość na pracę grupową w gronie nauczycieli.

Warto dodać, że 50% badanych uważa dokształcanie za bardzo ważne źródło satysfakcji w zawodzie nauczyciela (36% za raczej ważne), podczas gdy tylko 17% uznaje zdobywanie kolejnych szczebli awansu zawodowego za bardzo ważne źródło satysfakcji, a aż 23% za raczej nieważne. System

[1] Badanie było prowadzone na losowych próbach nauczycieli doskonalących się na studiach podyplomowych organizowanych na Uniwersytecie Warszawskim, wybieranych z populacji ponad 2000 nauczycieli

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

awansu jest więc traktowany jako formalny wymóg, niejako niezależny od wewnętrznych satysfakcji płynących z pracy nauczyciela.

Czy mimo sygnalizowanego dystansu nauczyciele widzą jakieś zalety wprowadzonego systemu awansu? W blisko 1/3 odpowiedzi nauczyciele wskazywali jako zaletę systemu uruchamianie motywacji do doskonalenia, a niewiele mniej wypowiedzi dotyczyło korzyści finansowych, co powinno ucieszyć ustawodawców, wszak takie były założone cele. Podkreśla je jednak relatywnie niewielka liczba badanych praktyków. Rzetelny interpretator musi chyba tutaj wyciągnąć wniosek, że system awansu zawodowego raczej nie spełnia swoich podstawowych celów. Liczba najsurowszych krytyków, niedostrzegających żadnych zalet awansu, wynosi ok. 15%, jest to odsetek wskazujący niemałą frustrację wśród nauczycieli poddanych przymusowi awansu.

Bardziej rozbudowanych odpowiedzi udzielali badani na pytanie o wady systemu awansu. Blisko połowa wypowiedzi dotyczyła zbiurokratyzowania wymagań stawianym starającym się o awans nauczycielom. „Podania, papiery, teczki, góry dokumentów, w których ginie to, co najważniejsze, codzienny wysiłek nauczyciela" – pisze jedna z respondentek i oddaje to treść większości odpowiedzi z tej kategorii. Jeszcze bardziej krytyczne wypowiedzi ponad 1/3 badanych zarzucają systemowi fikcyjność, papierkową grę, gromadzenie dokumentów, które często nie mają związku z osiągnięciami nauczyciela, nie stanowią też żadnego dowodu jego kompetencji i wysokiej jakości jego pracy – „Nie trzeba umieć uczyć, trzeba umieć układać papierki w teczkach" – stwierdza jedna z nauczycielek, „niepotrzebne kursy, internetowe ściągi i doradcy, którzy za opłatą skompletują ci teczkę" – wtóruje inna respondentka i trzeba przyznać, że wiele podobnych wypowiedzi budzi grozę. Warto przy okazji cytowanej wypowiedzi zwrócić również uwagę na to, że wprowadzeniu nowego systemu awansu towarzyszy niemalże od początku niebywały rozwój wydawnictw i portali poradniczych oraz przemysłowa podaż kursów i studiów podyplomowych. Czy i w jakim stopniu są one pomocne nauczycielom, a w jakim służą celom ekonomicznym? Ilu nauczycieli uległo pokusie niesamodzielnego przygotowania dokumentów niezbędnych do uzyskania stopnia awansu zawodowego? Niełatwo o wiarygodne odpowiedzi na te pytania. Trudno jednak w takiej sytuacji oczekiwać związku między zdobywaniem kolejnych stopni awansu zawodowego a wzrostem kompetencji nauczycieli i jakością ich pracy.

Z 1/5 wypowiedzi można wywnioskować, że niemała część nauczycieli uważa, iż drabina kariery zawodowej jest zbyt długa, czasochłonna. Inni

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

badani piszą jednak, że po uzyskaniu najwyższego stopnia (po ok. 10–12 latach) może brakować motywacji do dalszego doskonalenia. Mamy tu klasyczny, trudny do rozstrzygnięcia problem profesjonalizacji zawodów, które wymagają stałego dokształcania i rozwoju kompetencji zawodowych, ale także samodzielności, talentu, oddania, stosowania zróżnicowanych, nierutynowych rozwiązań itp. Celem systemu było wzmocnienie motywacji do doskonalenia zawodowego, co miało zapewnić stały wzrost kompetencji i jakości pracy, jednak sformalizowanie i zbiurokratyzowanie tego naturalnego dla nauczycieli obowiązku ma co najmniej dwie negatywne konsekwencje. Pierwsza: bezpośrednim celem staje się kompletowanie zaświadczeń o dokształcaniu, a nie ukierunkowane na potrzeby nauczyciela lub szkoły doskonalenie, druga zaś wiąże się z zagrożeniem wygaśnięcia motywacji do doskonalenia, którą tak ściśle powiązano z formalnym awansem. Niebezpieczeństwa te zauważają sami nauczyciele, widać to wyraźnie w odpowiedziach na pytanie dotyczące zamierzonych i niezamierzonych celów i działań ubocznych systemu awansu zawodowego nauczycieli.

W ogólnej ocenie awansu badani podkreślali, że cel systemu, jakim było zróżnicowanie zarobków nauczycieli zależnie od jakości ich pracy, nie został osiągnięty, a różnice w pozycji ekonomiczno-zawodowej wynikające z uzyskania kolejnych stopni zawodowych są oceniane jako niewystarczające. Powtarzał się zarzut, że doskonalenie zawodowe zostało podporządkowane formalnym wymaganiom awansu, a nie poprawie jakości pracy nauczyciela. W ocenie nauczycieli bywa i tak, że spełnianie wymagań związanych z awansem dezorganizuje codzienną pracę nauczyciela. Nie ma też silnego, naturalnego wydawałoby się związku między zdobywaniem stopni zawodowych a satysfakcją z pracy, co wskazywałoby na nieuzasadniony dystans między „profesją a duszą nauczycielstwa".

Podobne wnioski płyną z badań Wandy Dróżki (2005, 2008, 2012) regularnie analizującej zamawiane „pamiętniki nauczycieli". Nauczyciele, zwłaszcza doświadczeni, nie akceptują oceny dokonanej bez rzetelnej ewaluacji rzeczywistej, a nie „papierowej" pracy pedagoga. Czas niezbędny do spełnienia wymagań, często niepotrzebnych szkole jako instytucji, jest „wykradany" uczniom. Część nauczycieli dostrzega też korzyści płynące ze zwiększenia aktywności związanej z organizacją zajęć pozalekcyjnych i uczestnictwem w kursach doskonalących. Korzyści częściej wskazywali nauczyciele młodsi, dla których wymóg awansu zawodowego nie wiązał się z traumą zmiany. Pedagodzy zauważyli również, że satysfakcjonujący proces doskonalenia jest funkcją kultury szkoły, jeśli jest to

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

organizacja podmiotów wspólnie uczących się, formalizm awansu staje się mniej dotkliwy.

Opartej na kontroli formalnej, a nie na badaniu opinii nauczycieli odpowiedzi na pytania o skuteczność systemu awansu zawodowego dostarcza badanie NIK przeprowadzone w 2008 roku. Należy ubolewać, że jedyny monitoring państwowy omawianego elementu reformy oświaty miał charakter kontroli urzędniczej (Wiłkomirska, Zielińska 2012). Objęto nią 50 jednostek, w tym: Ministerstwo Edukacji Narodowej, siedem kuratoriów oświaty w województwach: śląskim, lubelskim, warmińsko-mazurskim, łódzkim, wielkopolskim, mazowieckim i dolnośląskim, 14 jednostek samorządu terytorialnego oraz 28 publicznych szkół i zespołów szkół na terenie wymienionych województw. Badanie dotyczyło lat szkolnych od 2003–2004 do 2006–2007. Kontrola wykazała szereg nieprawidłowości w realizowaniu ustawowych zasad systemu awansu, chociaż ogólna ocena realizacji celów była pozytywna.

W ocenie NIK system awansu zawodowego nauczycieli spełnia najważniejsze cele, tj. podwyższanie kwalifikacji (studia magisterskie, kursy podyplomowe realizowane przez nauczycieli), podwyższanie statusu zawodowego nauczycieli – w okresie funkcjonowania systemu awansu – prawie 80% nauczycieli uzyskało nowy stopień stopień (nauczyciela dyplomowanego – 39,2% lub nauczyciela mianowanego – 38,7%) oraz wzrost wynagrodzeń. Należy jednak podkreślić, że jest to w dużej mierze sukces administracyjny, wynikający wprost z przyjętych zapisów, nierzadko bez aktywnego udziału samych nauczycieli. Chociaż system awansu zawodowego nauczycieli zakłada sukcesywne zdobywanie kolejnych stopni awansu, to już na początku jego wprowadzenia odstąpiono od tej zasady. W 2000 roku około 75% nauczycieli, zatrudnionych na podstawie mianowania, z mocy prawa uzyskało stopień nauczyciela mianowanego, a następnie, w stosunkowo krótkim czasie, uzyskało stopień nauczyciela dyplomowanego. Nauczyciele mianowani mieli możliwość odbycia stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego w skróconym wymiarze 9 miesięcy (dodatkowe kwalifikacje) lub 1 roku i 9 miesięcy (szybko przybyło nauczycieli dyplomowanych).

NIK wskazał też szereg nieprawidłowości. Za poważniejsze należy uznać błędy w prowadzeniu postępowań przez komisje kwalifikacyjne i egzaminacyjne w 72% skontrolowanych jednostek, nieprzestrzeganie procedury administracyjnej w postępowaniach o nadanie stopni awansu zawodowego nauczycieli w MEN, np. w 37% badanych postępowań nie powołano ekspertów o specjalności zawodowej nauczyciela (wnioskodawcy),

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

z kolei w 2004 roku nierzadko dokonywano oceny punktowej dorobku zawodowego nauczycieli na podstawie nieobowiązujących już przepisów prawnych dotyczących uzyskiwania stopni awansu zawodowego (np. w dniu, w którym obowiązywało rozporządzenie w sprawie awansu nauczycieli z 2004 roku, dokonano oceny punktowej dorobku zawodowego nauczyciela na podstawie nieobowiązującego rozporządzenia w sprawie awansu z 2000 roku) Stwierdzono również przypadki, w których komisje kwalifikacyjne i egzaminacyjne prowadziły postępowania w sprawie nadania stopnia awansu z naruszeniem obowiązujących przepisów prawnych zarówno w jednostkach samorządowych, jak i Ministerstwie Edukacji Narodowej (np. nie wskazywano przesłanek, na podstawie których dokonano oceny końcowej).

Komisje oceniające pracowały często „hurtowo i na akord", w czasie posiedzeń oceniano zbyt wielu nauczycieli, poświęcając analizie dokumentacji liczącej nawet kilkaset stron zbyt mało czasu – średnio 30, 40 minut (analiza dokumentacji nauczycieli mianowanych ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego zajmowała biegłym powołanym przez NIK minimum cztery godziny). Komisje nie mogły więc przeprowadzić rzetelnej analizy i dokonać oceny dorobku zawodowego nauczyciela, co mogło doprowadzić do poważnych pomyłek, np. uniemożliwiało wykrycie ewentualnych plagiatów (biegli stwierdzili takie przypadki w kilku dokumentacjach).

Dyrektorzy połowy badanych szkół nie określili obowiązków opiekunów stażu oraz sposobu dokumentowania i rozliczania realizacji tych zadań. Należy podkreślić, że dodatki funkcyjne opiekunów były stosunkowo niskie i nie stanowiły dostatecznej motywacji do rzetelnej pomocy początkującym nauczycielom, niekiedy w ogóle ich nie wypłacano.

Ponadto minister edukacji narodowej oraz kuratorzy oświaty nierzetelnie nadzorowali postępowania dotyczące awansu zawodowego nauczycieli, ograniczając obowiązujące kontrole w kuratoriach oświaty, nie sprawdzając realizacji zaleceń pokontrolnych, a także nie realizując planowanych zadań w zakresie monitorowania systemu awansu. Wizytatorzy kuratoryjni z kolei nie uczestniczyli w charakterze członków komisji w połowie posiedzeń.

Krzywdzące dla nauczycieli było nieprawidłowe wykorzystywanie przez 93% skontrolowanych jednostek samorządu terytorialnego kwot przeznaczonych na doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz na zapewnienie nauczycielom stażystom średnich miesięcznych wynagrodzeń. W ponad 60% szkół nie ustalono organizacji doskonalenia zawodowego

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

nauczycieli, a tematyka form doskonalenia zawarta w planach doskonalenia nie została podporządkowana realizacji zadań służących doskonaleniu.

Ponadto w wielu szkołach udział nauczycieli mianowanych ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego w formach dokształcania i doskonalenia nie był powiązany z zadaniami dotyczącymi podnoszenia jakości pracy szkoły.

Zdaniem kontrolerów NIK w funkcjonowaniu systemu awansu zawodowego nauczycieli konieczne jest również ściślejsze jego powiązanie z jakością pracy szkół i nauczycieli (np. w powiązaniu z systemem egzaminów zewnętrznych). NIK, podobnie jak badacze polityki oświatowej i pracy szkoły, zwrócił uwagę, że w Ministerstwie nie wdrożono programu monitorowania i ewaluacji systemu awansu zawodowego, który pozwalałby na ocenę skuteczności tego systemu na każdym poziomie zarządzania – dyrektora szkoły, organu prowadzącego i kuratora oświaty. W 2004 i 2005 roku opracowano programy monitorowania, a w planach finansowych Ministerstwa uwzględniono środki na ten cel, jednak ostatecznie przeznaczono je na inne zadania.

Mimo tych licznych uchybień NIK uznał, że system awansu motywuje nauczycieli do podwyższania kwalifikacji i statusu. Największy niepokój organu kontroli wzbudziła paradoksalnie skuteczność systemu – w okresie jego funkcjonowania prawie 80% nauczycieli uzyskało stopień nauczyciela dyplomowanego (39,2%) lub nauczyciela mianowanego (38,7%). Istnieje obawa, że nauczyciele, którzy uzyskali najwyższy stopień, stracą motywację do dalszego doskonalenia zawodowego. Zwraca na to uwagę również Kazimierowicz (2008) w przywoływanym wcześniej artykule.

Po publikacji raportu w marcu 2008 roku w siedzibie NIK przeprowadzono panel ekspertów, którego celem było wskazanie mocnych i słabych stron obowiązującego systemu awansu zawodowego nauczycieli i co ważniejsze zaproponowanie zmian w regulacjach prawnych, prowadzących do poprawy jego efektywności. Uczestnicy panelu, wśród nich naukowcy, przyjmując bardziej administracyjne niż merytoryczne, związane z pracą szkoły kryteria, uznali, że system awansu zawodowego nauczycieli generalnie spełnia założone cele. Jako mocne strony systemu awansu zawodowego nauczycieli wskazano m.in.: podtrzymywanie świadomości o konieczności kształcenia i doskonalenia umiejętności nauczycielskich, podniesienie prestiżu nauczyciela w opinii rodziców i innych nauczycieli, większe otwarcie nauczycieli na współpracę z rodzicami i środowiskiem lokalnym, chociaż tych ostatnich kwestii raport w zasadzie nie obejmował. Podkreślono także pozytywne znaczenie wprowadzenia funkcji opiekuna

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

stażu, to rzeczywiście ważne, bo sprawnie funkcjonująca w wielu innych krajach tzw. faza nabywania kwalifikacji w miejscu pracy w Polsce praktycznie nie istniała.

Paneliści dostrzegli również słabe strony systemu awansu zawodowego nauczycieli, przede wszystkim niewłaściwe i nieprecyzyjne uregulowanie niektórych zasad uzyskiwania poszczególnych stopni awansu, oderwanie stopni awansu od potrzeb kadrowych poszczególnych szkół i placówek oświatowych, zwolnienie ze stażu wielu kategorii wnioskodawców oraz skrócenie stażu dla innych kategorii, przypadki nierzetelnych ocen dorobku zawodowego nauczycieli, brak odpowiednio przeszkolonych ekspertów niektórych specjalności zawodowych nauczycieli, nierzetelne, niekompetentne komisje, brak odpowiedniego nadzoru nad pracami komisji, brak wystarczającego wsparcia ze strony kuratoriów oświaty, zbyt małe zainteresowanie awansem zawodowym ze strony organów prowadzących (także zatrudnianiem nauczycieli dyplomowanych i mianowanych, z uwagi na ich wyższe wynagrodzenia). Podkreślano też brak mechanizmów motywujących do rozwoju nauczyciela dyplomowanego po uzyskaniu ostatniego stopnia awansu. Ubolewano również nad brakiem rzetelnych analiz dotyczących wpływu uzyskiwanych stopni awansu zawodowego nauczycieli na jakość pracy szkół i kształcenia. To ostatnie nawet w sytuacji prowadzenia wielu różnych badań nie jest łatwe do zdiagnozowania.

Wydaje się, że przy tak istotnych minusach trudno pozytywnie ocenić funkcjonowanie całego systemu, dlatego wnioski NIK i specjalistów biorących udział w panelu wydają się nieadekwatne do wyników samej kontroli. Uzasadnione jest więc prowadzenie badań przez instytucje niezależne politycznie.

Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli dokonana przez nauczycieli jest w wielu punktach zbieżna z wynikami kontroli NIK. Jednak w przeciwieństwie do ekspertów NIK sądzę, że wnioski o spełnieniu podstawowych celów systemu są w świetle rezultatów badań naukowych dalece nieuzasadnione i przedwczesne. Wskazywane wady systemu są poważne (powyższa analiza jest cząstkowa, nie obejmuje m.in. oceny treści wymagań na kolejne stopnie awansu czy analizy treści składanych dokumentów) i jest oczywiste, że system wymaga istotnej korekty. Za najważniejsze uważamy uproszczenie i odbiurokratyzowanie procedur, „przeniesienie" awansu do szkoły, w taki sposób, aby wysiłek starających się o awans nauczycieli był zharmonizowany z potrzebami szkoły, służył uczniom i był widoczny w codziennej pracy w klasie szkolnej. Dopóki

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

związek między doskonaleniem i awansowaniem nauczycieli a jakością ich codziennej pracy nie zostanie potwierdzony przez samych nauczycieli oraz nie będzie widoczny dla podstawowych podmiotów szkolnych: uczniów i rodziców, dopóty system awansu zawodowego nauczycieli nie będzie spełniał swoich celów. Dlatego ważne jest stałe monitorowanie wdrożonego i już kilkakrotnie modyfikowanego systemu, prowadzone w rzetelny, naukowy sposób, uwzględniający obok kontroli procedur społeczny i humanistyczny aspekt jego funkcjonowania związany z jakością edukacji i rozwojem, tych, którzy tę jakość tworzą.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ROZDZIAŁ 3

System awansu zawodowego – analiza pedagogiczno-prawna przyjętych rozwiązań

Badanie rozpoczęto od analizy uwarunkowań prawnych systemu awansu zawodowego nauczycieli. W Polsce kilkakrotnie próbowano uregulować zagadnienie oceny i promocji nauczycieli. Pierwszą regulacją prawną tej problematyki było wprowadzenie zarządzeniem ministra oświaty i wychowania z dnia 30 lipca 1982 roku systemu specjalizacji zawodowej dla nauczycieli (Dz. Urz. Min. Oświaty i Wychowania z 1982 r. Nr 10 poz. 92.), który miał być czynnikiem pobudzającym środowisko nauczycielskie do podejmowania trudu samokształcenia na drodze awansu poziomego, przewidując odpowiednią gratyfikację finansową dla tych nauczycieli, którzy uzyskali wyższe stopnie specjalizacji. System trzech stopni specjalizacji zawodowej szybko stracił na znaczeniu, gdyż nie została w nim zagwarantowana odpowiednio wysoka gratyfikacja finansowa. Ostatnie dotyczące tego zagadnienia rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 18 lutego 2000 roku (Dz.U. z 2000 r. Nr 12 poz. 141), obowiązujące nadal w tym zakresie, ustanowiło wysokość dodatku specjalistycznego na poziomie: I stopień – 30 zł, II stopień – 47 zł, III stopień – 66 zł, dlatego chęć zdobywania przez nauczycieli stopni specjalizacji zawodowej była coraz mniejsza.

W 1998 roku przygotowano koncepcję kompleksowej przebudowy systemu oświaty pt. *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Była to już druga wielka reforma, po tej z początków transformacji ustrojowej, której efektem była uchwalona 7 września 1991 roku Ustawa o systemie oświaty. Wśród sześciu zasadniczych filarów projektu reformy wskazano: zmianę ustroju szkolnego, dostosowanie zarządzania i nadzorowania do nowego ustroju, wprowadzenia niezależnego od szkoły systemu oceniania i egzaminowania, zmianę źródeł i sposobu finansowania zadań oświatowych, wdrożenie nowej reformy programowej, obejmującej wprowadzenie podstaw programowych oraz zmiany organizacji i metod kształcenia. Projekt został uzupełniony o zagadnienie przygotowania nauczycieli do reformy – zaproponowano wprowadzenie nowego systemu awansu zawodowego nauczycieli.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Celem autorów reformy było podniesienie jakości i efektów procesu edukacji, zwiększenie motywacji nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji oraz doskonalenia warsztatu dydaktycznego i wychowawczego, zwiększenie prestiżu zawodu nauczyciela i pozytywna selekcja do tego zawodu.

Od trzydziestu lat status zawodowy nauczyciela reguluje ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela (tekst jednolity Dz.U. z 2006 r. Nr 97 poz. 674 z późn. zm.). Ustawa ta w ciągu ostatnich trzech dekad była przedmiotem wielokrotnych cząstkowych nowelizacji. Wprowadzony w 2000 roku nowy rozdział 3a *Awans zawodowy nauczycieli* stał się podstawą nowego sposobu promowania nauczycieli i zmienił sytuację zawodową nauczycieli szkół zarówno publicznych, jak i niepublicznych.

Czy i w jakim zakresie zaproponowane rozwiązania dotyczące awansu mogły przyczynić się do osiągnięcia celów reformy? Odpowiedź na to pytanie wymaga przeprowadzenia analizy przyjętych rozwiązań prawnych dotyczących awansu zawodowego nauczycieli i zmian legislacyjnych, które wprowadzano w okresie od rozpoczęcia reformy w roku 1999 do dnia dzisiejszego.

Znowelizowana 18 lutego 2000 roku Karta Nauczyciela wprowadzała dwie możliwości awansu zawodowego nauczycieli: tzw. awans poziomy – polegający na wykonywaniu przez najlepszych nauczycieli różnych nowych zadań, pełnieniu nowych funkcji w szkole i otrzymywaniu za to odpowiedniego wynagrodzenia (dodatki funkcyjne i zadaniowe) oraz awans pionowy – osiąganie kolejnych stopni zawodowych związanych ze zmianą statusu prawnego nauczyciela (stabilizacją w zawodzie, gwarancjami zatrudnienia) oraz wyższym wynagrodzeniem. W tym raporcie zostaną poddane analizie wyłącznie zasady „awansu pionowego" nauczyciela.

Karta Nauczyciela w rozdziale 3a precyzyjnie określa etapy kariery zawodowej nauczyciela. Na tej drodze przewidziano trzy progi związane z osiąganiem kolejnych stopni awansu. Nauczyciel rozpoczyna pracę w szkole jako **nauczyciel stażysta** i w zależności od osiągnięć zawodowych i po wypełnieniu przewidzianych prawem warunków może zostać nauczycielem: **kontraktowym**, **mianowanym** i wreszcie **dyplomowanym**. Przed rokiem 2000 nauczyciel pracujący w szkolnictwie publicznym uzyskiwał status nauczyciela mianowanego dość łatwo. Decydujący był przede wszystkim staż w zawodzie, a formalnie także ocena pracy (chociaż bardzo rzadko zdarzało się, żeby była ona negatywna). Nauczyciel był mianowany w określonej szkole bądź placówce i sprowadzało się to do zatrudnienia na podstawie mianowania. Przed reformą z 2000 roku nauczyciele szkół niepublicznych nie mogli być nauczycielami mianowa-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

nymi, ponieważ w tych szkołach i placówkach nie obowiązują przepisy Karty Nauczyciela dotyczące specjalnych regulacji w zakresie zatrudniania i zwalniania nauczycieli; stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje się w oparciu o przepisy Kodeksu Pracy. Reforma zrównała nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych w możliwości osiągania stopni awansu, a jednocześnie osłabiła związek między stopniem awansu a formą zatrudnienia. Zgodnie z art. 10 Karty Nauczyciela stosunek pracy z nauczycielem stażystą nawiązuje się na podstawie umowy o pracę na czas określony jednego roku, z nauczycielem kontraktowym na podstawie umowy o pracę zawieraną na czas nieokreślony, a z nauczycielem mianowanym (i dyplomowanym), po spełnieniu określonych w ustawie warunków (art. 10 ust. 5 Karty Nauczyciela), w tym jeśli istnieją warunki do zatrudnienia go w szkole lub placówce w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony, na podstawie mianowania. Warto jednak zwrócić uwagę, że każdy nauczyciel, także mianowany i dyplomowany, może być zatrudniony na podstawie umowy o pracę na czas określony w przypadku zaistnienia potrzeby wynikającej z potrzeb organizacyjnych szkoły lub na zastępstwo za nieobecnego nauczyciela (art. 10 ust. 7 Karty Nauczyciela).

Kolejne stopnie awansu miały więc potwierdzać zdobywanie mistrzostwa w zawodzie nauczyciela i nie zawsze musiały się wiązać z formą zatrudnienia. W szkolnictwie niepublicznym oraz w szkołach publicznych prowadzonych przez inne podmioty niż jednostki samorządu terytorialnego nauczycieli zatrudnia się i zwalnia wyłącznie na podstawie Kodeksu Pracy.

Analizując rozwiązania prawne w zakresie wymagań stawianych nauczycielom w trakcie awansu i ich wpływu na jakość pracy szkoły, nie można pominąć kwestii przygotowania absolwentów kierunków nauczycielskich do pracy w zawodzie. Trzeba podkreślić, że do szkół trafiają absolwenci szkół wyższych w różnym stopniu przygotowani do podejmowania zadań związanych z zawodem nauczyciela. Pomimo wprowadzenia standardów, które miały zagwarantować podobny poziom przygotowania do zawodu studentów kierunków nauczycielskich studiujących w różnych uczelniach, rzeczywisty poziom kształcenia pozostaje mocno zróżnicowany, co oczywiście wywiera wpływ na zróżnicowanie jakości przygotowania do pracy absolwentów tych uczelni (Zielińska 2011). Nowe Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r. poz. 131) wprowadza nowe zasady dotyczące kształcenia nauczycieli w szkole wyższej. Przede wszystkim opisuje wymagania dotyczące przygotowania nauczycieli w kategoriach

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

efektów kształcenia zarówno ogólnych, jak i szczegółowych i odnoszących się do różnych obszarów przyszłych działań nauczyciela. Formułuje wymagane efekty kształcenia w zakresie wiedzy, ale także innych umiejętności i kompetencji potrzebnych nauczycielowi w pracy z uczniem o różnych potrzebach edukacyjnych, w kontaktach z rodzicami, w zespołach nauczycielskich i środowisku. Kształcenie jest podzielone na moduły: przygotowania merytorycznego, przygotowania w zakresie pedagogiczno-psychologicznym, przygotowania w zakresie dydaktycznym, przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej, a także przygotowania do nauczania kolejnego przedmiotu. Ten moduł nie jest obligatoryjny i obowiązuje tylko tych studentów, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do nauczania więcej niż jednego przedmiotu (lub prowadzenia innych zajęć). Rozporządzenie przewiduje minimalną liczbę godzin na realizację każdego z modułów, a także formułuje zasady dotyczące kolejności ich realizacji. Warto podkreślić, że zgodnie z tym rozporządzeniem kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a dopiero kształcenie na studiach drugiego stopnia (lub jednolitych magisterskich) do pracy na stanowisku nauczyciela we wszystkich typach szkół i placówek. Zarówno z ogólnego opisu modułów, jak i opisu treści kształcenia wynika, że nowe rozporządzenie lepiej odpowiada wyzwaniom, jakie stoją dzisiaj przed nauczycielami, niż poprzednie rozwiązania. Na jego efekty trzeba będzie poczekać. Warto także pokreślić, że nowe rozwiązania prawne dają szkołom wyższym znacznie większą swobodę w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli, co stanowi szansę przede wszystkim dla dobrych uniwersytetów i innych szkół wyższych mających znaczną „siłę kadry" i bogatą ofertę programową. Gorzej mogą sobie poradzić z nowymi wymaganiami szkoły wyższe o niższym poziomie nauczania.

Nauczyciel po osiągnięciu wykształcenia odpowiedniego do nauczania w szkole danego typu, czyli mający kwalifikacje w rozumieniu rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli: Dz.U. z 2009 r. Nr 50 poz. 400), rozpoczynając pracę w szkole, otrzymuje stopień nauczyciela stażysty. Z takim nauczycielem dyrektor szkoły zawiera umowę o pracę na okres jednego roku. W tym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

czasie nauczyciel odbywa 9-miesięczny staż, w trakcie którego realizuje własny plan rozwoju zawodowego, który pomaga mu opracować wyznaczony przez dyrektora doświadczony nauczyciel – opiekun stażu. Typowym stażystą w intencji ustawodawcy miał być absolwent szkoły wyższej, mający przygotowanie pedagogiczne zdobyte w trakcie studiów bądź uzupełnione po ukończeniu studiów, który podejmuje swoją pierwszą pracę. Okres stażu powinien być dla niego nie tylko czasem zdobywania nowych umiejętności pedagogicznych przez konkretne działania zawodowe, lecz także czasem refleksji nad własnymi predyspozycjami do wykonywania zawodu nauczyciela. Czy tak się rzeczywiście dzieje? Spójrzmy na regulacje prawne dotyczące nauczyciela stażysty. W czasie stażu nauczyciel powinien w szczególności:

1. Poznać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły, w tym:
   a) przepisy związane z funkcjonowaniem szkoły;
   b) sposób prowadzenia dokumentacji obowiązującej w szkole;
   c) przepisy dotyczące bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy.
2. Uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych doświadczonych nauczycieli (w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu) i omawiać z nimi te zajęcia.
3. Prowadzić zajęcia z uczniami w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednej godziny w miesiącu i omówić z opiekunem bądź dyrektorem przeprowadzone zajęcia.
4. Uczestniczyć w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Po zakończeniu stażu dyrektor dokonuje jego oceny, biorąc pod uwagę propozycję opiekuna stażu (projekt oceny sporządzony przez opiekuna) i opinię Rady Rodziców. Ocena, która jest decyzją administracyjną w rozumieniu Kodeksu Postępowania Administracyjnego, może być pozytywna lub negatywna. Jest sporządzana na piśmie i zawiera uzasadnienie. Od tej decyzji służy odwołanie do organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Jeśli ocena jest pozytywna, nauczyciel składa wniosek o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego w celu nadania mu stopnia nauczyciela kontraktowego. Komisja Kwalifikacyjna powoływana przez dyrektora szkoły i złożona z: dyrektora szkoły (wicedyrektora) jako przewodniczącego, przewodniczącego zespołu przedmiotowego (a jeśli taki nie został powołany, nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego) i opiekuna stażu przeprowadza z nauczycielem rozmowę kwalifikacyjną. Artykuł 9g ust. 4

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Karty Nauczyciela pozwala brać udział w pracach komisji w charakterze obserwatora przedstawicielom organu prowadzącego szkołę i organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Uzyskanie stopnia awansu nauczyciela kontraktowego jest uzależnione od wykazania się przez nauczyciela stażystę:

1. Znajomością organizacji zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której odbywał staż.
2. Umiejętnością prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację zadań szkoły.
3. Znajomością środowiska uczniów, ich problemów i umiejętnością współpracy ze środowiskiem uczniów.
4. Umiejętnością omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć.

Po pozytywnej ocenie przez komisję dyrektor szkoły nadaje nauczycielowi decyzją administracyjną **stopień nauczyciela kontraktowego**.

Zasadne wydaje się pytanie, czy przewidziane prawem wdrażanie do zawodu nauczyciela w trakcie stażu jest wystarczające? Przepisy w sposób bardzo enigmatyczny regulują obowiązki opiekuna stażu. Zgodnie z art. 9c ust. 5 Karty Nauczyciela jego zadaniem jest udzielanie stażyście pomocy, szczególnie w przygotowaniu i realizacji planu rozwoju zawodowego, i opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu. Przy tak sformułowanych zadaniach i położeniu nacisku na ich formalną i dokumentacyjną stronę istnieje niebezpieczeństwo skupienia się opiekuna i stażysty na poprawnym przygotowaniu dokumentów z uszczerbkiem dla refleksji pedagogicznej.

Takiemu podejściu sprzyja również potraktowanie w przepisach prawa zadań młodego nauczyciela w okresie stażu i wymagań kwalifikacyjnych na stopień nauczyciela kontraktowego. Są to w dużej mierze zadania i wymagania dotyczące poznania struktury, organizacji szkoły, przepisów bhp, prowadzonej dokumentacji, a więc zadania mające charakter formalny i administracyjny, a nie pedagogiczny, które można wykonać w krótkim czasie na początku roku szkolnego. Większe znaczenie może mieć udział w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia, o ile oczywiście są one w danej szkole dobrze prowadzone. Obserwacja zajęć doświadczonych nauczycieli i prowadzenie zajęć pod ich kierunkiem są powszechnie stosowane w trakcie praktyk szkolnych studentów specjalności nauczycielskiej. Są one zresztą wymagane przez rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Ustawodawca nie stawia o wiele większych wymagań nauczycielom stażystom, szkołom ich zatrudniającym i opiekunom stażystów. Oczywiście to tylko ustawowe minimum, poszczególne szkoły

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

mogą mieć bogatszy program adaptacji młodych nauczycieli do zawodu. Warto również zwrócić uwagę, że tylko uzyskanie stopnia awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego odbywa się, w praktyce, bez jakiegokolwiek udziału osób i instytucji zewnętrznych wobec szkoły (rzadko się zdarza, żeby kuratorzy i organy prowadzące korzystały z przysługującego im statusu obserwatora), a organy zewnętrzne wobec szkoły mogą tylko skontrolować zgodność z prawem przeprowadzonych procedur.

Wymagania dotyczące awansu zawodowego nauczyciela obowiązują zarówno w szkolnictwie publicznym, jak i niepublicznym. W obu tych typach szkół i placówek stosuje się te same procedury. Jedna z nielicznych różnic między szkolnictwem publicznym a niepublicznym polega na tym, że w szkole publicznej opiekunem stażu musi być nauczyciel mianowany lub dyplomowany (art. 9c ust. 4 Karty Nauczyciela), natomiast w szkole niepublicznej może to być osoba niemająca stopnia awansu zawodowego, która zajmuje w szkole bądź placówce stanowisko kierownicze (art. 9c ust. 4 pkt 1 w związku z art. 1 ust. 2 pkt 2). Intencja ustawodawcy była jasna, chodziło o umożliwienie uzyskiwania stopni awansu zawodowego także nauczycielom pracującym w szkolnictwie niepublicznym. Obawę budzi natomiast słabsza kontrola uzyskiwania stopni awansu w tych szkołach. Nie tylko opiekun stażu nie musi być doświadczonym nauczycielem, dotyczy to także dyrektora. Dyrektor szkoły, odpowiedzialny za awans na stopień nauczyciela kontraktowego, w szkole publicznej jest z reguły nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym (art. 36 ust. 1 Ustawy o systemie oświaty – Dz.U. z 2004 r. Nr 256 poz. 2572 z późn. zm.) wyłonionym często w drodze konkursu (art. 36a ust. 1 i 2 Ustawy o systemie oświaty). W szkołach niepublicznych dyrektora wybiera zazwyczaj właściciel, który jest organem prowadzącym dla szkoły w rozumieniu ustawy. Dyrektor nie musi spełniać żadnych wymagań przewidzianych dla dyrektorów szkół i placówek publicznych, powinien natomiast mieć uprawnienia pedagogiczne, a gdyby ich nie miał, w szkole musiałby zostać zatrudniony zastępca dyrektora, który miałby uprawnienia upoważniające do sprawowania nadzoru pedagogicznego. W szkołach niepublicznych nie wymaga się od dyrektorów ani ich zastępców posiadania stopnia awansu zawodowego, ale nadają oni zatrudnionym w szkole nauczycielom stażystom stopień nauczyciela kontraktowego.

Wyjątek od zasady, że z dniem zatrudnienia w szkole nauczyciel niemający stopnia awansu zawodowego uzyskuje stopień nauczyciela stażysty, wprowadza art. 9a ust. 3 Karty Nauczyciela. Zgodnie z tym artykułem nauczyciele akademiccy pracujący przez co najmniej trzy lata w szkole

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

wyższej i inne osoby mające co najmniej pięcioletni okres pracy i znaczący dorobek zawodowy uzyskują z dniem nawiązania stosunku pracy w szkole stopień nauczyciela kontraktowego. W pierwszym przypadku nauczyciel, który ma staż pracy w uczelni wyższej, ma prawo uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego. Inaczej sytuacja przedstawia się w drugim przypadku. To dyrektor szkoły ocenia dorobek nauczyciela i uznaje (lub nie), że jest on „znaczący". Takie rozwiązanie należy uznać za zasadne, zwiększa bowiem możliwości dyrektora kształtowania sytuacji kadrowej w prowadzonej przez niego szkole.

Ubieganie się o dalsze stopnie awansu zależy od samego nauczyciela. O ile każdy nauczyciel stażysta musi osiągnąć stopień nauczyciela kontraktowego, jeśli chce pracować w zawodzie, to nikt nie ma obowiązku osiągnięcia stopnia nauczyciela mianowanego i dyplomowanego. To z inicjatywy samego nauczyciela rozpoczyna on staż, który jest warunkiem uzyskania wyższych stopni w karierze nauczycielskiej. Nauczyciel kontraktowy składa do dyrektora wniosek o podjęcie stażu, który ma doprowadzić do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego. W pierwszych latach po reformie nauczyciel mógł złożyć taki wniosek bezpośrednio po uzyskaniu stopnia nauczyciela kontraktowego. Zmianę w tym zakresie wprowadziła nowelizacja ustawy Karta Nauczyciela z dnia 15 lipca 2004 roku (Dz.U. z 2004 r. Nr 179 poz. 1845). Obecnie nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż na stopień nauczyciela mianowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej dwóch lat. Dyrektor szkoły wyznacza nauczycielowi opiekuna stażu, który pomaga mu opracować plan stażu i wspiera nauczyciela w jego realizacji. Staż w przypadku nauczyciela kontraktowego trwa 2 lata i 9 miesięcy. Karta Nauczyciela w nielicznych przypadkach przewiduje możliwość skrócenia stażu. Nauczyciel kontraktowy mający stopień naukowy co najmniej doktora może ubiegać się uzyskanie stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego po odbyciu stażu w wymiarze 1 roku i 9 miesięcy. Od dyrektora szkoły zależy, czy taką szansę uzyska nauczyciel zatrudniony od razu jako nauczyciel kontraktowy (to znaczy pracujący uprzednio przez trzy lata na uczelni wyższej lub nauczyciel z 5-letnim stażem i znaczącym dorobkiem). Warto zauważyć, że przed nowelizacją Karty Nauczyciela z 2004 roku doktorzy odbywali, a osoby zatrudnione z pominięciem szczebla nauczyciela stażysty mogły odbywać staż skrócony do 9 miesięcy. W trakcie odbywania stażu nauczyciel wykonuje swoją pracę, a oprócz tego powinien: uczestniczyć w działalności różnych organów szkoły związanych z realizacją zadań edukacyjnych i innych wynikających ze statutu i potrzeb szkoły oraz samodzielnie lub

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

przez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności. Nauczyciel ubiegający się o awans na stopień nauczyciela mianowanego ma pewną swobodę w zakresie wyboru zadań, które umożliwią mu ten awans. Po zakończeniu stażu taki nauczyciel sporządza sprawozdanie z jego realizacji i przedstawia je dyrektorowi. Dyrektor po zapoznaniu się z opinią opiekuna stażu i Rady Rodziców dokonuje oceny, wydając odpowiednią decyzję administracyjną, jeśli jest ona pozytywna, nauczyciel może zwrócić się do organu prowadzącego szkołę z wnioskiem o przeprowadzenie egzaminu na **stopień nauczyciela mianowanego**. Wymagania egzaminacyjne obejmują:

- umiejętność organizacji i doskonalenia warsztatu swojej pracy, dokonywania ewaluacji swoich działań, oceniania ich skuteczności i dokonywania korekt;
- umiejętność uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych;
- umiejętność wykorzystywania w swojej pracy technologii komputerowej i informacyjnej;
- umiejętność zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty w rozwiązywaniu problemów z zakresu zadań realizowanych przez nauczyciela;
- umiejętność posługiwania się przepisami prawa oświatowego dotyczącymi szkoły (placówki), w której nauczyciel odbywał staż.

Komisję egzaminacyjną dla nauczycieli ubiegających się o stopień awansu nauczyciela mianowanego tworzą organy prowadzące szkoły. W jej skład oprócz przedstawiciela tego organu wchodzą: przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny, dyrektor szkoły, dwaj eksperci z listy ustalonej przez Ministra Edukacji, a na wniosek nauczyciela – przedstawiciel nauczycielskich związków zawodowych. Nowelizacja rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego z 14 listopada 2007 roku (Dz.U. z 2007 r. Nr 214 poz. 1580) spowodowała, że eksperci zasiadający w komisji muszą mieć kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole tego samego typu i rodzaju co szkoła, w której nauczyciel jest zatrudniony. Co najmniej jeden z ekspertów musi być zatrudniony w szkole tego samego rodzaju i typu oraz co najmniej jeden musi nauczać tego samego przedmiotu lub prowadzić ten sam rodzaj zajęć. Ta zmiana przepisów była bardzo ważna dla podniesienia jakości pracy komisji. W trakcie egzaminu nauczyciel prezentuje przed komisją swoje osiągnięcia zawodowe oraz odpowiada na pytania obejmujące

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

wcześniej przedstawione wymagania egzaminacyjne. Jeśli nauczyciel zda egzamin, otrzymuje w drodze decyzji administracyjnej **stopień awansu nauczyciela mianowanego**.

Wspomniana już nowelizacja Karty Nauczyciela z 2004 roku zmieniła skład komisji egzaminacyjnej, poprzednio w jej skład nie wchodził przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny (mógł być tylko obserwatorem), w komisji egzaminacyjnej zasiadało natomiast aż trzech ekspertów.

Uzyskanie stopnia nauczyciela mianowanego jest istotnym krokiem w karierze zawodowej nauczyciela, szczególnie w szkołach publicznych. Wiąże się ono nie tylko z wyższymi zarobkami, lecz także ze stabilizacją w zawodzie. Nauczyciel kontraktowy może być zatrudniany na podstawie umowy o pracę zawartą na czas nieokreślony (jeśli wynika to z potrzeb organizacyjnych szkoły, również na czas określony). Zgodnie z Kartą Nauczyciela (art. 10 ust. 5a) stosunek pracy nawiązany na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony przekształca się w stosunek pracy na podstawie mianowania po uzyskaniu przez nauczyciela stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego. Zatrudnienie na podstawie mianowania stanowi gwarancję pracy – takiego nauczyciela można zwolnić tylko w ściśle określonych przypadkach i z prawem do wysokiej odprawy w przypadku zwolnienia (spowodowanego np. częściową likwidacją szkoły).

Następnym i najwyższym stopniem awansu w karierze nauczycielskiej jest awans na stopień nauczyciela dyplomowanego. Od 2004 roku nauczyciel nie może rozpocząć stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego bezpośrednio po uzyskaniu stopnia nauczyciela mianowanego, ale dopiero po przepracowaniu w szkole co najmniej roku. Nauczyciel, który ubiega się o ten stopień, musi odbyć staż w wymiarze 2 lat i 9 miesięcy. Nauczyciel mianowany mający stopień naukowy co najmniej doktora może ubiegać się o uzyskanie stopnia awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego po stażu skróconym do 1 roku i 9 miesięcy. Taka długość stażu przewidziana dla nauczycieli z doktoratem jest wynikiem niekorzystnej dla tej grupy, wspomnianej już nowelizacji Karty Nauczyciela z 2004 roku (na początku reformy, po roku 2000, okres stażu wynosił dla nich 9 miesięcy). Nauczyciele mianowani samodzielnie planują swój staż, przedstawiają go następnie do zatwierdzenia dyrektorowi szkoły i samodzielnie realizują. W trakcie odbywania stażu niezależnie od wykonywanych normalnie zadań nauczyciele powinni: podejmować działania doskonalące ich warsztat i metody pracy oraz służące podnoszeniu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

jakości pracy szkoły; samodzielnie lub przez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi i podniesieniu jakości pracy swojej szkoły. Po odbyciu stażu i otrzymaniu pozytywnej oceny od dyrektora nauczyciel zwraca się do organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskiem o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego na stopień nauczyciela dyplomowanego. Wymagania kwalifikacyjne umożliwiające uzyskanie awansu na stopień nauczyciela dyplomowanego obejmują:

- uzyskanie pozytywnych efektów pracy dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej na skutek wdrożenia działań służących doskonaleniu pracy własnej i podnoszeniu jakości pracy szkoły;
- wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej;
- umiejętność dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami;
- realizację co najmniej trzech z sześciu zadań:
  1. opracowanie i wdrożenie programu dotyczącego działań edukacyjnych;
  2. wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora (dotyczy różnych typów egzaminów zewnętrznych), eksperta komisji kwalifikacyjnej i egzaminacyjnej dla nauczycieli, rzeczoznawcy do spraw programów nauczania, podręczników, środków dydaktycznych;
  3. poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
  4. uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie zawansowanym;
  5. wykonywanie zadań na rzecz oświaty we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami;
  6. uzyskanie innych znaczących osiągnięć w pracy zawodowej.

Do nowelizacji przeprowadzonej w 2004 roku komisja kwalifikacyjna dla nauczycieli ubiegających się o stopień awansu nauczyciela dyplomowanego nie przeprowadzała rozmowy z kandydatem, a jedynie analizowała przygotowane i przedstawione dokumenty. Od 2004 roku komisja nie tylko analizuje dokumentację dorobku zawodowego, lecz także przeprowadza z nauczycielem rozmowę kwalifikacyjną. Komisja obraduje w składzie: przewodniczący – przedstawiciel kuratora, członkowie – dyrektor szkoły, trzej eksperci z listy ekspertów Ministra Edukacji, na wniosek nauczyciela – przedstawiciel nauczycielskich związków zawodowych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Obserwatorem prac komisji może być przedstawiciel organu prowadzącego szkołę. Jeśli komisja zaakceptuje dorobek zawodowy i wynik rozmowy kwalifikacyjnej będzie pozytywny dla ocenianego nauczyciela, otrzyma on najwyższy z możliwych w zawodzie stopień awansu – stopień nauczyciela dyplomowanego.

Nauczyciel mianowany ubiegający się o stopień awansu nauczyciela dyplomowanego ma dłuższy od innych nauczycieli okres na złożenie wniosku o postępowanie kwalifikacyjne. Nauczyciel stażysta i kontraktowy ubiegający się o wyższy stopień awansu są zachęcani przez ustawodawcę do jak najszybszego składania wniosków o postępowanie kwalifikacyjne i egzaminacyjne. Te grupy nauczycieli muszą złożyć odpowiednie wnioski najpóźniej do końca roku kalendarzowego, w tym roku szkolnym, w którym otrzymali ocenę stażu zawodowego. Nauczyciel mianowany ubiegający się o stopień awansu nauczyciela dyplomowanego ma na to trzy lata od dnia uzyskania pozytywnej oceny dorobku. Ustawodawca dał tej grupie więcej czasu na podjęcie decyzji i przygotowanie się do spełnienia warunków kwalifikacyjnych.

Warto także zwrócić uwagę na mało precyzyjny sposób określania wymagań wobec nauczycieli. Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czym różni się „uzyskiwanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrażania działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły" (§ 8 ust. 2 pkt 1 Rozporządzenia z 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu przez nauczycieli – Dz.U. z 2004 r. Nr 260 poz. 2593) od „opracowania i wdrożenia programu działań edukacyjnych" (§ 8 ust. 2 pkt 4 lit. a Rozporządzenia z 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu przez nauczycieli). Program działań edukacyjnych wdrażany jest przecież po to, żeby uzyskać określone efekty. W kolejnym zdaniu mowa jest o „poszerzaniu zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych". Poszerzaniu zakresu działań szkoły służy właśnie opracowywanie i wdrażanie nowych programów, podejmowanie nowych działań. Te wszystkie niekiedy nakładające się na siebie wymagania są sformułowane dla doświadczonych już nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego. Wydaje się, że te same wymagania powtarzają się i raz są formułowane w konwencji zadań, a kilka zdań dalej traktowane jako skutki wykonania tych zadań.

Czy nowe rozwiązania dotyczące kariery zawodowej nauczyciela sprawdziły się w praktyce? Czy rzeczywiście motywują nauczycieli do

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

lepszej pracy i większego zaangażowania w życie szkoły? Warto zwrócić uwagę na ich mankamenty, wypunktowane niżej:

1. Bardzo duże sformalizowanie i zbiurokratyzowanie kariery zawodowej nauczyciela. W innych zawodach cieszących się wysokim prestiżem i wysokimi zarobkami ten formalizm jest znacznie mniejszy. Wiele wymagań, które muszą spełniać nauczyciele, sformułowanych jest niejasno i bywają różnie interpretowane przez różne organy prowadzące szkoły i kuratoria. Należałoby również zastanowić się, na ile zmiany w zasadach awansu wprowadzone w 2004 roku są korzystne dla systemu edukacji, a na ile przynoszą jedynie bieżące korzyści dla budżetu państwa. Wydaje się, że rozpoczęcie stażu na kolejne stopnie awansu zawodowego po przepracowaniu dwóch lat przez nauczyciela kontraktowego i roku przez mianowanego jako rozwiązanie ogólne może być korzystne, zwiększając doświadczenia zawodowe ubiegającego się o stopień awansu, szczególnie młodego nauczyciela, który rozpoczął staż bezpośrednio po ukończeniu studiów. Szkoda tylko, że ustawodawca nie wprowadził bardziej elastycznego rozwiązania pozwalającego np. dyrektorowi szkoły skracać ten okres wobec najlepszych nauczycieli, w szczególnie uzasadnionych przypadkach. Natomiast zdecydowanie negatywnie należy ocenić wydłużenie stażu nauczycielom mającym stopień naukowy co najmniej doktora. Po roku 2000 nauczyciel z doktoratem zatrudniony w szkole, po wcześniejszym stażu pracy np. w uczelni wyższej, od razu, jako nauczyciel kontraktowy, mógł w ciągu roku uzyskać stopień awansu nauczyciela mianowanego i rozpocząć staż w celu uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego. Obecnie, gdyby został zatrudniony w dniu 1 września, okres potrzebny do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego wydłuża się do 4 lat, a gdyby został zatrudniony w trakcie roku szkolnego, nawet do 5 lat. W polskich szkołach tak nikły odsetek nauczycieli legitymuje się stopniami naukowymi, że należałoby tę grupę o najwyższym przygotowaniu merytorycznym i wnoszącą nowe spojrzenie na wiele spraw szkolnych szczególnie wspierać i zachęcać do pozostania w szkolnictwie. Przyjęte w znowelizowanej w 2004 roku Karcie Nauczyciela rozwiązanie na pewno temu nie służy.

2. Pozytywnie należy ocenić zmianę składu komisji egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień nauczyciela mianowanego. Wprowadzenie przedstawiciela kuratora powinno ujednolicić kryteria stosowane przez te komisje. Szczególne znaczenie ma ten przepis w przypadku komisji tworzonych przez organy prowadzące szkoły niepubliczne; często bowiem są to osoby fizyczne bądź prawne, które mogą mieć trudności z zagwarantowaniem bezstronnego i właściwego działania komisji.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

3. Korzystna jest wprowadzona w 2004 roku zmiana procedury uzyskiwania stopnia nauczyciela dyplomowanego – wprowadzenie dla ubiegających się o stopień awansu obligatoryjnej rozmowy kwalifikacyjnej. Mamy dzięki temu większą gwarancję, że kompetencje nauczyciela bardziej niż umiejętność przygotowywania odpowiedniej dokumentacji zadecydują o uzyskaniu stopnia.

4. Nowelizacja Rozporządzenia przeprowadzona w 2007 roku przyczyniała się do zmniejszenia liczby dokumentów składanych przez nauczycieli, w szczególności dotyczy to nauczycieli ubiegających się o najwyższy stopień awansu – nauczyciela dyplomowanego. Nadal jednak relatywnie dużo czasu i wysiłku zajmuje nauczycielowi dokumentowanie swoich działań w stosunku do czasu poświęconego na ich realizację. Należy więc rozważyć zmianę rozporządzeń wykonawczych, które powinny jeszcze bardziej zminimalizować działalność biurokratyczną nauczyciela związaną ze zdobywaniem kolejnych stopni awansu.

5. W wymaganiach sformułowanych w rozporządzeniu nie uwzględnia się nieraz specyfiki pracy w szkole danego typu, na określonym etapie kształcenia, i nie bierze pod uwagę charakteru pracy nauczycieli różnych przedmiotów. O ile nauczycielowi języka polskiego czy historii dość łatwo jest wykazać się „umiejętnością uwzględniania współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych", o tyle może to być trudne dla np. wielu nauczycieli przedmiotów zawodowych albo logopedów. Może zamiast wymagać od nauczyciela wykazania się osiągnięciami ze wszystkich wymienionych w rozporządzeniu obszarów pozwolić mu (w porozumieniu z dyrektorem) wybrać te zadania, które najsilniej są powiązane ze specyfiką danego środowiska i nauczanym przedmiotem, a także najlepiej odpowiadają potrzebom danej szkoły.

6. Przepisy prawne regulujące zasady i warunki awansu zawodowego nauczyciela mają poważną lukę. Analizowane akty prawne dotyczą wprawdzie szkolnictwa publicznego i niepublicznego, nie ma jednak przepisów prawa regulujących kwestię możliwości zdobywania awansu zawodowego przez nauczycieli pracujących w niepublicznych „innych formach wychowania przedszkolnego", tj. zespołach wychowania przedszkolnego lub punktach przedszkolnych. Stanowi to wyraźną dyskryminację tej grupy nauczycieli.

3.1. Próby reformowania systemu awansu zawodowego

Refleksja nad systemem awansu została podjęta także w Ministerstwie Edukacji Narodowej. 23 marca 2010 roku zarządzeniem nr 7 minister

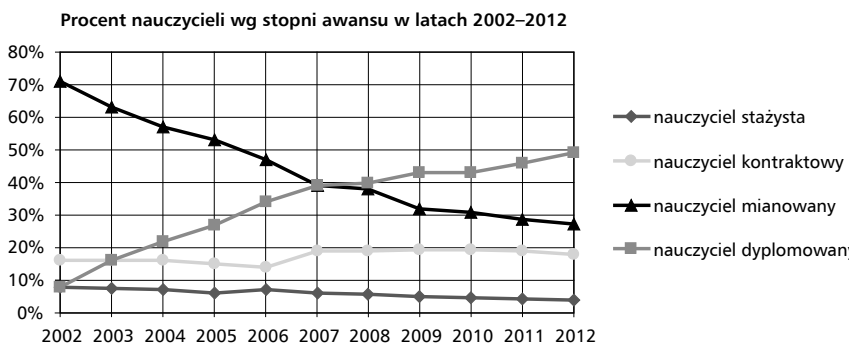
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

edukacji Katarzyna Hall powołała Zespół Opiniodawczo-Doradczy, którego zadaniem było przygotowanie propozycji założeń dotyczących statusu zawodowego nauczycieli. Miał on dyskutować o kształcie i kierunkach prac nad nowym dokumentem regulującym status zawodowy nauczycieli. W jego skład mieli wejść przedstawiciele samorządów, strony rządowej, partnerów społecznych, środowisk oświatowych i naukowych oraz parlamentarzyści – byli ministrowie edukacji.

Na stronie internetowej Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty (pierwsze posiedzenie Zespołu Opiniodawczo-Doradczego MEN; Warszawa, 24 marca 2010)[2] czytamy, że jednymi z ważniejszych pytań, jakie stoją przed członkami zespołu, są:

- Jak wzmocnić motywacyjny charakter awansu zawodowego i systemu wynagradzania nauczycieli oraz jak usprawnić te systemy, aby sprzyjały umacnianiu prestiżu zawodu nauczyciela i dobrym efektom systemu edukacji?
- Jaki powinien być awans zawodowy nauczycieli?

Próbowano zastanowić się nad tym, jak wzmocnić motywacyjny charakter awansu zawodowego. Liczba nauczycieli o konkretnych stopniach awansu (dyplomowanych) zmienia się tak, że już wkrótce w oświacie pracować będzie ponad 50% nauczycieli dyplomowanych.



Wykres 3.1. Dynamika awansu zawodowego

Źródło: www.men.gov.pl; System Informacji Oświatowej SIO.

[2] Adres strony internetowej Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej: www.oskko.edu.pl.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Ma to istotny wpływ na motywujące działanie systemu. Postawiono wobec tego pytania:

1. Czy powinny się zmienić warunki i procedury awansowania nauczycieli?
2. Jak powinien awansować dyrektor szkoły lub placówki oświatowej?
3. Jakimi sposobami zwiększyć autonomię i skuteczność dyrektora szkoły w motywowaniu kadry nauczycielskiej?
4. W jaki sposób ściślej powiązać awans zawodowy z efektami pracy nauczyciela?
5. W jaki sposób ściślej powiązać awans zawodowy z zaangażowaniem nauczyciela w pracę całego zespołu?

Sformułowano także pytania o kształt systemu awansu:

– Jak uprościć procedurę awansu, ograniczyć biurokrację?
– Jakie inne niż obecnie funkcje może pełnić awans (np. świadczyć o specjalizacji, dodatkowych zadaniach, zobowiązaniach, być na czas określony)?
– Czy i jaką rolę przy podejmowaniu decyzji o awansowaniu może odgrywać opinia społeczności szkolnej?
– Jakie – niezależne od systemu awansu – mogą być metody motywowania i nagradzania nauczycieli?
– Czy i na jakich zasadach, w jakich sytuacjach może grozić utrata posiadanego stopnia awansu (np. postępowanie dyscyplinarne, ocena pracy)?

Sformułowano także pytanie, czy rozbudowywać obecny system, czy budować cały system od nowa i następnie drogę przejścia do niego.

23 czerwca 2010 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej Zespół Opiniodawczo-Doradczy do spraw statusu zawodowego nauczycieli spotkał się po raz trzeci, w posiedzeniu uczestniczyła Katarzyna Hall, minister edukacji narodowej.

Podczas spotkania dyskusja koncentrowała się wokół wcześniej podejmowanych przez zespół, wyżej wymienionych tematów.

W trakcie obrad przedstawiono prezentacje dotyczące:

– Obecnie funkcjonującego systemu awansu zawodowego nauczycieli (przygotowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej).
– Charakterystyki awansu zawodowego nauczycieli w wybranych krajach europejskich (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji oraz Instytut Badań Edukacyjnych).
– Jakości pracy nauczyciela (Związek Nauczycielstwa Polskiego).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

– Propozycji zmiany jakościowej system awansu zawodowego nauczycieli (Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty).

W czasie dyskusji pojawiły się następujące propozycje:

- Konieczność rozważenia możliwości powierzania nauczycielom mającym różne stopnie awansu zawodowego funkcji koordynatorów lub liderów, którzy będą wdrażać zmiany w szkołach lub horyzontalnie koordynować prace zespołów tematycznych bądź odpowiadać za zadania przekrojowe, np. wewnętrzny system doskonalenia, szkolny system programów nauczania, wewnątrzszkolny system oceniania.
- Szereg zadań szkolnych mogliby wykonywać najbardziej aktywni nauczyciele, za co otrzymywaliby dodatkowe wynagrodzenie.
- Koordynacja zadań niekoniecznie powinna być szczeblem awansu ponad poziom nauczyciela dyplomowanego.
- Usytuowanie w przepisach prawa dodatkowego stanowiska w szkole mogłoby być traktowane jako awans wewnątrzszkolny (poziomy), ale też jako wzbogacenie palety kadry kierowniczej w szkole oraz budowanie autorytetu nauczyciela. Byłaby to szansa dla nauczycieli, którzy przez pewien czas chcą się zmierzyć z kierowaniem istotnym odcinkiem pracy szkoły.

24 listopada 2010 roku odbyło się siódme spotkanie zespołu Opiniodawczo-Doradczego MEN; próbowano na nim m.in. odpowiedzieć na pytania: Jaki powinien być awans zawodowy nauczycieli? Czy rozbudowywać obecny system, czy budować cały system od nowa i następnie drogę przejścia do niego?

Po raz ósmy Zespół Opiniodawczo-Doradczy spotkał się 15 grudnia 2010 roku. W posiedzeniu uczestniczyła minister edukacji narodowej Katarzyna Hall, a prowadziła je wiceminister Lilla Jaroń, przewodnicząca Zespołu. Na posiedzenie Zespołu zaproszeni zostali również członkowie Rady Edukacji Narodowej. Poruszano m.in. kwestie udziału czynnika społecznego w procedurze awansu zawodowego nauczycieli oraz modyfikacji stażu na pierwszy stopień awansu zawodowego.

Kolejne, dziewiąte, posiedzenie Zespołu Opiniodawczo-Doradczego do spraw statusu zawodowego nauczycieli odbyło się 9 marca 2011 roku. Podczas tego spotkania przedstawiciele strony samorządowej (Związku Województw RP, Unii Metropolii Polskich, Związku Powiatów Polskich, Związku Miast Polskich, Unii Miasteczek Polskich, Związku Gmin Wiejskich) przedstawili wspólne stanowisko, zawierające w szczególności propozycje zmian w zakresie: systemu awansu zawodowego nauczycieli, systemu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

wynagradzania i świadczeń socjalnych, czasu pracy, urlopów, uregulowań dotyczących dyrektora szkoły, a także nauczycieli podlegających przepisom ustawy Karta Nauczyciela. Stanowisko to zostało zaakceptowane przez stronę samorządową Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu Terytorialnego.

Zespół Opiniodawczo-Doradczy został powołany przez minister Katarzynę Hall w marcu 2010 roku; do końca grudnia miał zakończyć swoje prace. Minister edukacji przedłużyła jednak jego działalność do końca czerwca 2011 roku. Innych informacji na temat prac Zespołu Opiniodawczo-Doradczego nie znaleziono.

W chwili rozpoczęcia realizacji grantu badawczego, którego podsumowaniem jest ta książka, sytuacja prawna przedstawiała się tak, jak wyżej opisano. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (tekst jednolity Dz.U. z 2013 r. poz. 135) uchyliła Rozporządzenie z 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli oraz Rozporządzenie z 14 listopada 2007 roku i Rozporządzenie z 24 listopada 2010 roku, które były nowelizacjami Rozporządzenia z 2004 roku. Powodem uchylenia było „wyjęcie" kolejnych grup pracowników, przede wszystkim placówek opiekuńczo-wychowawczych i ośrodków adopcyjnych, spod Karty Nauczyciela.

Konsekwencją tego uchylenia było przygotowanie i przesłanie do konsultacji międzyresortowych projektu nowego rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Nowe Rozporządzenie zostało podpisane przez ministra 1 marca 2013 roku i opublikowane 26 marca 2013 roku (Dz.U. z 2013 r. poz. 393) już po napisaniu tej książki. Dla nauczycieli pracujących w szkołach i placówkach systemu oświaty nowe rozporządzenie nie wprowadza zmian. Przewidziane w nim rozwiązania nie różnią się od dotychczas obowiązujących. Powtórzono w nim wcześniejsze regulacje dotyczące wymagań na poszczególne stopnie awansu zawodowego nauczycieli. Trzeba więc stwierdzić, że niestety nie wykorzystano okazji, jaką stwarzała potrzeba dostosowania rozporządzeń wykonawczych do nowej sytuacji prawnej do przeprowadzenia dokładnej analizy przewidzianych prawem rozwiązań i wprowadzenia zmian, które przyczyniłyby się do poprawy funkcjonowania systemu awansu zawodowego nauczycieli. Wydaje się to tym bardziej niezrozumiałe, że potrzebę wprowadzenia zmian widziało także ministerstwo. Nie wiadomo, dlaczego MEN zrezygnował z próby zreformowania systemu i wprowadzenia zmian zgłaszanych przez różne środowiska, w tym także ekspertów ministerstwa.

Badanie dokumentów prawnych stało się podstawą przygotowania narzędzi badawczych do badań sondażowych: ankietowania i wywiadów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ROZDZIAŁ 4

System rozwoju zawodowego nauczycieli – analiza opinii nauczycieli i dyrektorów szkół. Badanie ankietowe

Zgodnie z założeniami projektu przeprowadzono ankietowanie dwóch losowych ogólnopolskich prób badanych: nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów oraz dyrektorów szkół, w których pracowali badani nauczyciele.

4.1. Opis próby badanych

Dyrektorzy szkół

Tabela 4.1. Płeć dyrektorów

Płeć	Częstość	%
Kobieta	74	79,6
Mężczyzna	19	20,4
Ogółem	93	100,0

Tabela 4.2. Lokalizacja szkoły

Lokalizacja	Częstość	%
Na wsi	9	9,8
W małym mieście (do 100 000 mieszkańców)	68	73,9
W dużym mieście (powyżej 100 000 mieszkańców)	16	16,3
Ogółem	93	100,0

Tabela 4.3. Stopień zawodowy dyrektorów

Stopień	Częstość	%
Kontraktowy	2	2,2
Mianowany	24	25,8
Dyplomowany	67	72,0
Ogółem	93	100,0

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.4. Miejsce pracy dyrektorów

Miejsce	Częstość	%
Szkoła podstawowa	29	28,1
Gimnazjum	31	34,8
Zespół szkół	33	37,1
Ogółem	93	100,0

Tabela 4.5. Staż pracy nauczycielskiej dyrektorów

Staż w latach	Częstość	%
5–20	24	23,7
21–25	25	24,7
26–30	43	43,0
31–38	6	6,4
Brak danych	2	2,2

Nie było badanych o stażu mniejszym niż 5 lat.

Tabela 4.6. Staż pracy na stanowisku dyrektora

Staż w latach	Częstość	%
1–5	37	36,6
6–10	25	24,7
11–18	12	11,9
< 18	13	12,8
Brak danych	13	14,0

Nauczyciele

Tabela 4.7. Płeć nauczycieli

Płeć	Częstość	%
Kobieta	431	86,4
Mężczyzna	68	13,6
Ogółem	499	100,0

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.8. Stopień zawodowy nauczycieli

Stopień	Częstość	%
Stażysta	49	9,8
Kontraktowy	135	27,1
Mianowany	170	34,1
Dyplomowany	140	28,1
Brak danych	5	1,0
Ogółem	499	100,0

Kryteria doboru próby nauczycieli zakładały 4–6 nauczycieli ze szkoły, w tym przynajmniej jeden stażysta (rozpoczynający pracę) oraz 1–2 nauczycieli mających kolejne stopnie awansu.

Tabela 4.9. Staż pracy nauczycieli

Staż w latach	Częstość	%
1–3	49	9,8
4–10	171	34,3
11–20	168	33,7
< 20	91	18,2
Brak danych	10	2,0

Staż pracy nauczycieli wahał się od jednego roku do 50 lat. Średnia stażu wynosi 15 lat, najwięcej osób lokowało się w przedziale 8–11 lat.

Tabela 4.10. Lokalizacja szkoły

Lokalizacja	Częstość	%
Na wsi	42	8,4
W małym mieście (do 100 000 mieszkańców)	376	75,1
W dużym mieście (powyżej 100 000 mieszkańców)	82	16,4
Ogółem	499	100,0

Tabela 4.11. Typ szkoły

Typ szkoły	Częstość	%
Szkoła podstawowa	181	36,3
Szkoła podstawowa i gimnazjum	47	9,4
Gimnazjum i liceum	267	53,5
Razem	495	99,2
Brak danych	4	0,8
Ogółem	499	100,0

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.12. Nauczane przedmioty

Przedmiot	Częstość	%
1. Przedmioty humanistyczne (np. język polski, historia, etyka)	201	40,3
2. Przedmioty przyrodnicze (np. biologia, chemia)	54	10,8
3. Przedmioty ścisłe (np. matematyka, fizyka, informatyka)	60	16
4. Przedmioty społeczne (np. WOS, ekonomia, przedsiębiorczość)	19	3,8
5. Przedmioty zawodowe	6	1,2
6. Przedmioty artystyczne	17	3,4
7. Wychowanie fizyczne	41	8,2
8. Edukacja początkowa (także przedszkolna)	51	10,2
9. Inne zadania (np. dyrektor, pedagog szkolny, wychowawca świetlicy, logopeda)	67	13,4

4.2. Procedura badania

Badani mieli możliwość wypełnienia ankiety w trojaki sposób:
- on-line (stworzono specjalny program do wypełniania ankiet);
- elektronicznie (wersja Word);
- tradycyjnie metodą pocztową.

4.3. Najważniejsze wyniki badania ankietowego

4.3.1. Motywy podejmowania awansu

Analizę opinii dyrektorów szkół i nauczycieli warto rozpocząć od określenia motywów, jakie kierują nauczycielami rozpoczynającymi staże na kolejne stopnie awansu zawodowego. Jest to ważna kwestia, która przez reformatorów została określona bardzo jednostronnie. Za najistotniejszą uznano motywację finansową, nie bacząc na zagrożenia płynące z niedoceniania motywów wewnętrznych, takich jak podejmowanie nowych, trudnych wyzwań i potrzeby samorealizacyjne.

Dyrektorów zapytano o to, jakie są według nich najczęstsze motywy podejmowania awansu przez nauczycieli i o określenie ich znaczenia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.13. Motywy podejmowania awansu zawodowego przez nauczycieli w opinii dyrektorów szkół (w %)*

Najważniejsze motywy podejmowania awansu	Bardzo ważne	Raczej ważne	Raczej nieważne	Zdecydowanie nieważne
Uzyskanie wyższych zarobków	84,9	14,0	0,0	0,0
Stabilizacja w zawodzie, obawa przed utratą pracy	43,0	41,9	11,8	2,2
Osiągnięcie lepszej pozycji w szkole	23,7	47,3	21,5	5,4
Wzrost prestiżu	23,7	39,8	28,0	4,3
Zaspokojenie własnych ambicji	17,2	57,0	21,5	2,2
Chęć rywalizacji z innymi nauczycielami	8,6	28,0	45,2	14,0
Chęć podniesienia kompetencji merytorycznych	6,5	57,0	31,2	3,2
Chęć podniesienia kompetencji dydaktycznych i/lub wychowawczych	6,5	55,9	32,3	3,2

* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 6%).

Dyrektorzy szkół jako motyw podejmowania awansu zawodowego przez nauczycieli najczęściej wskazywali czynnik ekonomiczny, czyli uzyskiwanie wyższych zarobków, oraz stabilizację w zawodzie, umocnienie pozycji, które zabezpieczałoby przed utratą pracy. Dominowały więc motywy ekonomiczno-socjalne.

Zdziwienie może budzić fakt, że relatywnie rzadko za bardzo ważny motyw badani uznawali chęć podniesienia kompetencji merytorycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Jest to przecież jedna z ważniejszych funkcji, jakie miał spełniać system awansu zawodowego. Awans powinien wiązać się w sposób naturalny z podnoszeniem kompetencji zawodowych. Nauczyciele motywowani czynnikami zewnętrznymi nie traktują awansu jako szansy na stanie się lepszym nauczycielem.

4.3.2. Ocena awansu zawodowego

Badanych z obydwu grup poproszono o ogólną ocenę systemu awansu, a dokładnie o ustosunkowanie się do szeregu kryteriów, które bezpośrednio odnosiły się tak do celów awansu, jak i jego procedur.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.14. Ogólna ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli (w %)*

Kryteria oceny	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	dyr.	naucz.	dyr.	naucz.	dyr.	naucz.	dyr.	naucz.
Różnice w zarobkach na kolejnych stopniach są za małe	33,3	26,1	37,6	46,1	24,7	22,8	2,2	3,2
Daje przede wszystkim zarobić organizatorom różnych kursów	25,8	30,1	44,1	40,3	26,9	23,4	3,2	3,0
Czas potrzebny na przygotowanie lekcji traci się na zbieranie zaświadczeń	17,2	27,3	28,0	39,5	40,9	26,7	12,9	4,6
Wzmacnia motywację do doskonalenia zawodowego	16,1	9,2	53,8	44,3	29,0	38,3	1,1	5,8
Zdobywanie kolejnych stopni przynosi satysfakcję zawodową	14,0	13,8	65,6	52,7	17,2	26,5	3,2	4,2
Doskonalenie zawodowe zostało podporządkowane wymaganiom awansu, a nie poprawie jakości pracy nauczyciela	12,9	26,9	54,8	49,7	30,1	20,6	2,2	1,8
Różnicuje zarobki nauczycieli w zależności od jakości pracy	12,9	7,8	21,5	24,4	44,1	42,3	20,4	23,0
Zapewnia nauczycielom sukces zawodowy	10,8	6,4	50,5	35,5	32,3	46,1	3,2	9,0
To są biurokratyczne wymagania mające niewielki związek z pracą w szkole	10,8	27,1	51,6	44,7	30,1	23,8	5,4	3,2
Dobrze wprowadza młodych nauczycieli do zawodu	9,7	2,6	44,1	33,7	38,7	50,9	5,4	9,8
Pozwala stawać się coraz lepszym nauczycielem	2,2	3,2	50,5	35,1	43,0	49,5	3,2	10,6

* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 3,2%).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Dyrektorzy generalnie lepiej oceniają system awansu zawodowego nauczycieli niż nauczyciele. Czy wynika to z urzędniczej lojalności, współuczestnictwa w procesie awansu swoich pracowników, czy faktu, że większość z nich osiągnęła już najwyższy stopień awansu i z większym dystansem emocjonalnym i intelektualnym dokonuje swoich ocen? Dyrektorzy szkół twierdzą, że zarobki nauczycieli poszczególnych stopni za mało różnią się od siebie, wymagania awansu mają zbyt biurokratyczny charakter, oferta doskonalenia zawodowego służy raczej jej organizatorom niż nauczycielom i szkole. Wymagania awansu zdaniem dużej grupy dyrektorów nie pomagają we wprowadzeniu młodych nauczycieli do pracy w szkole ani nie sprzyjają stawaniu się lepszym nauczycielom.

Opinie te jeszcze w większej liczbie potwierdzają badani nauczyciele. Ich zdaniem to doskonalenie zawodowe zostało podporządkowane awansowi, w sensie organizacyjnym i biurokratycznym, natomiast z jakością pracy nauczycieli i szkoły związek może być nikły. Aktywności związane z awansem zabierają nauczycielom czas, który powinien być spożytkowany na zadania związane z codzienną pracą nauczyciela.

Ocena systemu awansu obejmowała również wskazanie jego zalet i wad. Badanym łatwiej przychodziło określanie cech negatywnych.

Tabela 4.15. Wady systemu awansu zawodowego nauczycieli (w %)

Wada	Dyrektorzy	Nauczyciele
Biurokracja	66,7	81,8
Brak motywacji do doskonalenia po uzyskaniu awansu	55,9	12,4
Czasochłonność	53,8	58,7
Fikcyjność	39,8	34,5
Decyduje staż, a nie osiągnięcia	18,3	21,2
Wymagania niedostosowane do codziennej pracy nauczyciela	10,8	17,8
Brak możliwości wypracowania warsztatu przez młodych nauczycieli	6,5	5,2
Nie ma poważnych wad	2,2	3,0

W kontekście przedstawianych już wyników nie dziwi, że jako najważniejszą wadę systemu awansu zawodowego nauczycieli 2/3 dyrektorów szkół i ponad 80% nauczycieli wskazuje biurokrację. Jest oczywiste, że każdy tego rodzaju system musi zawierać dokumentację osiągnięć nauczyciela, procedur itd. Chociaż kolejne nowelizacje systemu awansu ograniczały wymagania biurokratyczne, zdaniem badanych ciągle

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

w niewystarczającym stopniu. Interesująca jest rozbieżność opinii dyrektorów i nauczycieli w kwestii związku systemu awansu z motywacją do doskonalenia. Chodzi o podnoszony kilkakrotnie przez krytyków systemu awansu, a także kontrolerów NIK problem braku motywacji do dalszego doskonalenia zawodowego po osiągnięciu ostatniego stopnia zawodowego. Na to zagrożenie zwraca uwagę 56% dyrektorów i blisko czterokrotnie mniej nauczycieli. Oceny przełożonych różnią się tu znacząco od samowiedzy nauczycieli lub wyidealizowanych standardów osobistych. Trudno się przyznać pedagogom (może nawet przed samym sobą), że doskonalimy się dla stopnia zawodowego, a nie ze względu na cele autoteliczne, w tym własną wizję swojej pracy.

Za wadę systemu awansu zawodowego tak nauczyciele, jak i dyrektorzy uważają również jego czasochłonność. Chodzi tu zarówno o czas trwania staży na kolejne stopnie, jak i karencję między nimi. Poważny zarzut, jaki systemowi awansu zawodowego stawiają obie grupy badanych, to jego fikcyjność. Dotyczy to przestrzegania procedur, zadań stawianych przed różnymi instytucjami zaangażowanymi w proces awansu, spełniania wymagań przez nauczycieli oraz związku instytucjonalnego rozwoju zawodowego z faktycznym doskonaleniem się nauczycieli. Przykłady fikcyjnych działań często były przytaczane przez nauczycieli podczas wywiadów zbiorowych. Zwracał na nie uwagę również NIK, np. obliczając czas, jaki komisje kwalifikacyjne poświęcały zapoznawaniu się z materiałami przygotowanymi przez nauczycieli – 100 stron w 45 minut (Raport NIK 2008).

Tabela 4.16. Zalety systemu awansu zawodowego nauczycieli (w %)

Zaleta	Dyrektorzy	Nauczyciele
Wraz z osiąganiem stopni awansu wzrastają zarobki	87,1	68,9
Motywacja do doskonalenia zawodowego	55,9	33,1
Wymagania awansu podnoszą jakość pracy szkoły	44,1	25,7
Systematyczne podnoszenie kompetencji	28	29,9
Żadne	3,2	7,2
Inne, jakie?	2,2	0,6

Badani mieli także sposobność wskazania zalet systemu awansu zawodowego. Warto zauważyć, że dyrektorzy szkół częściej niż nauczyciele podkreślali zalety systemu. Być może czują się formalnie odpowiedzialni za nadawanie sensu prawnym podstawom pracy nauczycieli lub z pozycji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

osoby odpowiedzialnej widzą więcej zalet niż ich podwładni borykający się z zadaniami awansu. Obie grupy za zaletę awansu uważają przede wszystkim powiązanie formalnego rozwoju zawodowego ze wzrostem zarobków. Badani przyznają również, że system podnosi motywację do doskonalenia zawodowego. Spora grupa dyrektorów – 44% – i prawie dwukrotnie mniej nauczycieli uważa, że wymagania awansu służą podnoszeniu jakości pracy szkoły, a mniej niż 30% badanych z obu grup zwraca uwagę na konieczność systematycznego podnoszenia swoich kompetencji.

4.3.3. Wybrane uwarunkowania ogólnej oceny systemu awansu zawodowego nauczycieli[3]

Celem dalszych analiz statystycznych było znalezienie uwarunkowań opinii badanych dotyczących awansu zawodowego nauczycieli. Wyodrębniono następujący zestaw podstawowych zmiennych niezależnych: płeć, stopień zawodowy, lokalizacja szkoły, rodzaj szkoły (etap kształcenia).

Opinie badanych dyrektorów najczęściej były zbliżone, bez względu na analizowane czynniki różnicujące. Zaobserwowano niewiele interesujących i istotnych statystycznie zależności. Płeć dyrektorów różnicowała wskazywanie biurokracji jako poważnej wady systemu awansu. To kobiety zdecydowanie częściej wybierały tę odpowiedź.

Tabela 4.17. Płeć a postrzeganie biurokracji jako wady systemu awansu zawodowego nauczycieli przez dyrektorów szkół

Płeć	Jakie są najpoważniejsze wady systemu awansu zawodowego nauczycieli? Biurokracja		
	brak wskazania	biurokracja	ogółem
Kobieta	27,0%	73,0%	100,0%
Mężczyzna	57,9%	42,1%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 6,5$, $df = 1$, $p < 0,05$, $C = 0,26$.

Wskazywanie biurokracji jako jednej z najpoważniejszych wad awansu jest również powiązane z rodzajem szkoły, jaką kieruje badany dyrektor. Kierujący szkołami podstawowymi wyraźnie częściej dostrzegają tę wadę (w grupie tej dominowały kobiety).

[3] Do badania prostych związków między zmiennymi wykorzystano statystykę chi^2, dokładne parametry statystyki znajdują się w aneksie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.18. Rodzaj szkoły a postrzeganie biurokracji jako wady systemu awansu zawodowego nauczycieli przez dyrektorów szkół

Rodzaj szkoły	Jakie są najpoważniejsze wady systemu awansu zawodowego nauczycieli?		
	brak wskazania	biurokracja	ogółem
Szkoła podstawowa	12,0%	88,0%	100,0%
Gimnazjum	45,2%	54,8%	100,0%
Gimnazjum i liceum	42,4%	57,6%	100,0%
Ogółem	34,8%	65,2%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 8,0$, $df = 2$, $p < 0,05$, $C = 0,29$.

Istotny jest również związek między miejscem pracy badanego dyrektora szkoły a wskazywaniem innej wady systemu awansu, jaką jest brak motywacji do doskonalenia po uzyskaniu najwyższego stopnia zawodowego. Wadę tę najrzadziej wskazują kierujący szkołami podstawowymi. Może to oznaczać, że nauczyciele w szkołach następnych etapów w większej liczbie osiągnęli już wyższe stopnie zawodowe i dyrektorzy obserwują spadek zainteresowania doskonaleniem zawodowym.

Tabela 4.19. Rodzaj szkoły a postrzeganie braku motywacji do doskonalenia jako wady systemu awansu zawodowego nauczycieli przez dyrektorów szkół

Rodzaj szkoły	Jakie są najpoważniejsze wady systemu awansu zawodowego nauczycieli?		
	brak wskazania	brak motywacji do doskonalenia po uzyskaniu awansu	ogółem
Szkoła podstawowa	68,0%	32,0%	100,0%
Gimnazjum	41,9%	58,1%	100,0%
Gimnazjum i liceum	24,2%	75,8%	100,0%
Ogółem	43,7%	57,3%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 11,1$, $df = 2$, $p < 0,01$, $C = 0,33$.

Podobnie jak w przypadku niektórych wad, to, jakie zalety awansu zauważają dyrektorzy, zależało w pewnych przypadkach od rodzaju szkoły. Badani podkreślający, że awans stymuluje motywację do doskonalenia,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

najczęściej pracowali w zespołach szkół ponadpodstawowych (były to nieliczne jednostki).

Tabela 4.20. Rodzaj szkoły a postrzeganie motywacji do doskonalenia zawodowego jako zalety systemu awansu zawodowego nauczycieli przez dyrektorów szkół

Rodzaj szkoły	Jakie są najważniejsze zalety systemu awansu zawodowego nauczycieli?		
	brak wskazania	motywacja do doskonalenia zawodowego	ogółem
Szkoła podstawowa	56,0%	44,0%	100,0%
Gimnazjum	54,8%	45,2%	100,0%
Gimnazjum i liceum	24,2%	75,8%	100,0%
Ogółem	43,8%	56,2%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 8,2$, $df = 2$, $p < 0,05$, $C = 0,29$.

W grupie badanych nauczycieli również udało się zaobserwować kilka zależności wartych omówienia. Mężczyźni znacząco częściej niż kobiety wskazywali jako wadę systemu awansu niedostosowanie wymagań do codziennej pracy nauczyciela.

Tabela 4.21. Płeć a postrzeganie wymagań niedostosowanych do codziennej pracy nauczyciela jako wady systemu awansu zawodowego przez nauczycieli

Płeć	Jakie są najpoważniejsze wady systemu awansu zawodowego nauczycieli?		
	brak wskazania	wymagania niedostosowane do codziennej pracy nauczyciela	ogółem
Kobieta	84,0%	16,0%	100,0%
Mężczyzna	70,6%	29,4%	100,0%
Ogółem	82,1%	17,9%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 7,1$, $df = 1$, $p < 0,01$, $C = 0,12$.

Podobnie płeć różnicuje postrzeganie jako wady awansu zawodowego nauczycieli niebezpieczeństwa, że po uzyskaniu ostatniego stopnia nauczycielom będzie brakować motywacji do dalszego doskonalenia. Zagrożenie to częściej dostrzegają mężczyźni.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.22. Płeć a postrzeganie motywacji do doskonalenia zawodowego jako zalety systemu awansu zawodowego przez nauczycieli

Płeć	Jakie są najpoważniejsze wady systemu awansu zawodowego nauczycieli?		
	brak wskazania	brak motywacji do doskonalenia po uzyskaniu awansu	ogółem
Kobieta	89,1%	10,9%	100,0%
Mężczyzna	77,9%	22,1%	100,0%
Ogółem	87,6%	12,4%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 6,7$, $df = 1$, $p < 0,01$, $C = 0,16$.

Z kolei stopień zawodowy wyraźnie różnicuje wskazywanie wady, jaką jest czasochłonność. Zaobserwowano tu zależność liniową, im wyższy stopień zawodowy badany osiągnął, tym boleśniej odczuwa wymiar czasu, jaki musiał temu poświęcić. Ten wynik można interpretować pozytywnie, rzeczywiście wymagania na kolejne stopnie powinny być coraz trudniejsze i wymagać większego wysiłku, także czasowego. Jednak, jeżeli badani postrzegają poświęcony czas jako biurokratyczną torturę, a nie czas faktycznego rozwoju kompetencji, uznają czasochłonność za wadę.

Tabela 4.23. Stopień zawodowy a postrzeganie czasochłonności jako wady systemu awansu zawodowego przez nauczycieli

Stopień zawodowy	Jakie są najpoważniejsze wady systemu awansu zawodowego nauczycieli?		
	brak wskazania	czasochłonność	ogółem
Stażysta	65,3%	34,7%	100,0%
Kontraktowy	51,1%	48,9%	100,0%
Mianowany	34,7%	65,3%	100,0%
Dyplomowany	30,7%	69,3%	100,0%
Ogółem	41,1%	58,9%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 26,6$, $df = 3$, $p < 0,01$, $C = 0,23$.

Postrzeganie czasochłonności jako wady systemu awansu jest również zależne od lokalizacji szkoły. Jest to opinia przede wszystkim nauczycieli z małych miast. Trudno to wyjaśnić, zwłaszcza że najrzadziej wymieniają tę wadę mieszkańcy dużych miast. Być może mniejsza liczba nauczycieli w szkołach w małych miastach sprawia, że są oni w większym stopniu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.24. Lokalizacja szkoły a postrzeganie czasochłonności jako wady systemu awansu zawodowego przez nauczycieli

Lokalizacja szkoły	Jakie są najpoważniejsze wady systemu awansu zawodowego nauczycieli?		
	brak wskazania	czasochłonność	ogółem
Na wsi	50,0%	50,0%	100,0%
W małym mieście (do 100 000 mieszkańców)	37,2%	62,8%	100,0%
W dużym mieście (powyżej 100 000 mieszkańców)	56,3%	43,8%	100,0%
Ogółem	41,4%	58,6%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 11,3$, $df = 2$, $p < 0,01$, $C = 0,15$.

obciążeniu różnymi obowiązkami, co sprawia, że dotkliwiej odczuwają dodatkowe zadania związane z awansem.

W zależności od lokalizacji szkoły postrzegana jest jeszcze jedna wada systemu awansu zawodowego nauczycieli, znaczeniowo powiązana z biurokratycznym aspektem awansu, chodzi mianowicie o nadawanie większego znaczenia procedurom stażowym niż osiągnięciom nauczyciela. Najczęściej na niedocenianie osiągnięć skarżą się nauczyciele z dużych miast. Sądzą oni, że przepisy proceduralne i komisje nie różnicują osiągnięć merytorycznych nauczycieli, a najważniejsze jest spełnienie wymagań formalnych.

Tabela 4.25. Lokalizacja szkoły a postrzeganie przez nauczycieli wady systemu awansu zawodowego, jaką jest przedkładanie samego stażu nad osiągnięcia

Lokalizacja szkoły	Jakie są najpoważniejsze wady systemu awansu zawodowego nauczycieli?		
	brak wskazania	decyduje staż, a nie osiągnięcia	ogółem
Na wsi	76,2%	23,8%	100,0%
W małym mieście (do 100 000 mieszkańców)	81,4%	18,6%	100,0%
W dużym mieście (powyżej 100 000 mieszkańców)	68,8%	31,3%	100,0%
Ogółem	78,9%	21,1%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 6,5$, $df = 2$, $p < 0,05$, $C = 0,11$.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Mniej interesujących zależności, istotnych statystycznie, dotyczy postrzegania zalet systemu awansu zawodowego. W zależności od stopnia zawodowego badani nauczyciele postrzegają w zróżnicowany sposób niektóre zalety systemu awansu zawodowego nauczycieli. Pedagodzy z wyższymi stopniami zawodowymi (mianowani i dyplomowani) twierdzą, że wymagania awansu podnoszą jakość pracy szkoły. Pytanie, czy przyczyną zróżnicowania opinii jest charakter wymagań na poszczególne stopnie, zwłaszcza związek z pracą szkoły, czy przekonanie, że kumulacja doświadczeń zdobywanych w celu awansu przekłada się na jakość pracy szkoły.

Tabela 4.26. Stopień zawodowy a postrzeganie podnoszenia jakości pracy szkoły przez wymagania awansu jako zalety systemu awansu zawodowego przez nauczycieli

Stopień zawodowy	Jakie są najważniejsze zalety systemu awansu zawodowego nauczycieli?		
	brak wskazania	wymagania awansu podnoszą jakość pracy szkoły	ogółem
Stażysta	79,6%	20,4%	100,0%
Kontraktowy	80,7%	19,3%	100,0%
Mianowany	75,3%	24,7%	100,0%
Dyplomowany	65,7%	34,3%	100,0%
Ogółem	74,5%	25,5%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 9,2$, $df = 3$, $p < 0,05$, $C = 0,14$.

Tabela 4.27. Lokalizacja szkoły a przekonanie, że system awansu zawodowego nie ma żadnych zalet

Rodzaj szkoły	Jakie są najważniejsze zalety systemu awansu zawodowego nauczycieli?		
	brak wskazania	żadne	ogółem
Szkoła podstawowa	96,1%	3,9%	100,0%
Szkoła podstawowa i gimnazjum	91,5%	8,5%	100,0%
Gimnazjum	92,3%	7,7%	100,0%
Gimnazjum i liceum	84,4%	15,6%	100,0%
Ogółem	92,9%	7,1%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 8,0$, $df = 3$, $p < 0,05$, $C = 0,13$.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Ostatnia zaobserwowana zależność dotyczy niewielkiej grupy badanych, którzy uważają, że system awansu zawodowego nauczycieli nie ma żadnych zalet, dominują wśród nich badani z zespołów szkół gimnazjalno-licealnych. Potwierdza to spostrzeżenie, że często największymi krytykami systemu awansu są pedagodzy ze szkół wyższych etapów kształcenia.

4.3.4. Ocena trafności wymagań awansu zawodowego nauczycieli

Nauczycieli poproszono o ocenę trafności wymagań awansu zawodowego na kolejne stopnie. Wskaźnikiem trafności była stymulacja do rozwijania istotnych kompetencji zawodowych, niezbędnych do codziennej pracy w szkole.

Tabela 4.28. Ocena trafności wymagań awansu przez nauczycieli (w %)*

Kompetencja	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Radzenie sobie z wymogami administracyjnymi	14,6	60,1	20,0	3,6
Wykorzystywanie nowych technologii w nauczaniu	13,8	55,5	16,7	2,8
Wprowadzanie nowych metod nauczania	10,8	58,5	26,1	3,2
Poznawanie nowej wiedzy merytorycznej w zakresie nauczanego przedmiotu	7,8	51,3	32,7	6,8
Radzenie sobie z problemami wychowawczymi	3,2	41,7	42,3	11,2
Rozwijanie kompetencji uczniów do zdawania egzaminów zewnętrznych	2,8	36,9	48,1	8,4

* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 4%).

Badani uważają, że zadania awansowe pozwalają im przede wszystkim radzić sobie z rosnącymi wymaganiami administracyjnymi. To dobrze, bo do niedawna rosnąca konieczność dokumentowania różnych aspektów pracy szkolnej sprawiała nauczycielom sporo problemów. Wymogi awansu pozwoliły również zwiększyć pedagogom kompetencje w zakresie wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu, co jest ważne ze względu na możliwość wykorzystywania nowych metod i materiałów w pracy na lekcjach oraz zmniejsza dystans kulturowy między uczniami i nauczycielami. Wypełnianie zadań awansowych według większości badanych sprzyja wprowadzaniu nowych metod nauczania oraz rozwijaniu wiedzy merytorycznej w zakresie swojego przedmiotu. Chociaż rozwoju tej ostatniej kompetencji nie potwierdza blisko 40% respondentów. Większość

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

badanych uważa, że wymagania awansowe nie rozwijają umiejętności wychowawczych. Ta opinia mocno podważa pozytywną ocenę trafności wymagań awansowych. Od wielu lat badania wskazują, że sami nauczyciele nisko oceniają swoje kompetencje wychowawcze, więc podniesienie umiejętności w tym zakresie należy uznać za sprawę kluczową dla jakości pracy nauczycieli i szkoły (Konarzewski 2001, Wiłkomirska 2002).

Ocena trafności wymagań awansu zawodowego bywa zróżnicowana w zależności od lokalizacji i rodzaju szkoły, inne czynniki, takie jak stopień zawodowy czy płeć, nie różnicowały opinii badanych.

Tabela 4.29. Lokalizacja szkoły a ocena trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji do wprowadzania nowych metod nauczania

Lokalizacja szkoły	Jak ocenia Pani/Pan trafność wymagań awansu zawodowego na kolejne stopnie? Czy pozwalają one rozwinąć następujące kompetencje zawodowe? Wprowadzanie nowych metod nauczania				
	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak	ogółem
Na wsi	0,0%	19,0%	61,9%	19,0%	100,0%
W małym mieście (do 100 000 mieszkańców)	2,5%	25,4%	61,5%	10,7%	100,0%
W dużym mieście (powyżej 100 000 mieszkańców)	8,9%	35,4%	46,8%	8,9%	100,0%
Ogółem	3,3%	26,5%	59,1%	11,1%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 18{,}3$, $df = 6$, $p < 0{,}01$, $C = 0{,}19$.

Spełnianie zadań wynikających z wymagań awansu zawodowego rozwinęło kompetencje obejmujące nowe metody nauczania przede wszystkim u nauczycieli ze wsi i małych miast, relatywnie najrzadziej poznanie i stosowanie nowych metod z awansem wiążą pedagodzy z dużych miast. Podobnie pracujący w szkołach w dużych miastach najrzadziej sądzą, że wymagania awansu sprzyjały rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z zadaniami administracyjnymi oraz z wykorzystaniem nowych technologii w nauczaniu.

Nauczyciele ze szkół w dużych miastach na ogół gorzej oceniają trafność wymagań awansowych. Może to być spowodowane większymi

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

oczekiwaniami wobec systemu wsparcia awansu zawodowego nauczycieli. Dyrektorzy szkół w dużych ośrodkach często wymagają posiadania tego typu kompetencji już od początkujących nauczycieli, niezależnie od procesu awansu. Samorządy w większych ośrodkach często też mają więcej środków na doskonalenie nauczycieli, niekoniecznie związane z potrzebami awansu zawodowego. Wreszcie pedagodzy z dużych miast z reguły śmielej wyrażają opinie krytyczne niż pracujący w mniejszych ośrodkach.

Nauczyciele, podobnie zresztą jak przedstawiciele innych zawodów, narzekają na wzrastające wymagania administracyjne. Konieczność dokumentowania różnych czynności szkoły i nauczyciela w ostatnich latach bardzo się rozszerzyła. Dyrektorzy szkół, z kolei, skarżą się, że nauczyciele są nieprzygotowani do pracy administracyjnej. Czy wymagania awansu stymulują rozwój kompetencji w tym zakresie? Opinie nauczycieli były uzależnione od lokalizacji i rodzaju szkoły.

Tabela 4.30. Lokalizacja szkoły a ocena trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji pozwalających radzić sobie z wymogami administracyjnymi

Lokalizacja szkoły	Jak ocenia Pani/Pan trafność wymagań awansu zawodowego na kolejne stopnie? Czy pozwalają one rozwinąć następujące kompetencje zawodowe? Radzenie sobie z wymogami administracyjnymi				
	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak	ogółem
Na wsi	2,4%	14,6%	68,3%	14,6%	100,0%
W małym mieście (do 100 000 mieszkańców)	2,2%	20,5%	62,3%	15,0%	100,0%
W dużym mieście (powyżej 100 000 mieszkańców)	11,4%	24,1%	50,6%	13,9%	100,0%
Ogółem	3,7%	20,6%	60,9%	14,8%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 18,1$, $df = 6$, $p < 0,01$, $C = 0,19$.

Zależność ma charakter liniowy. W im większym ośrodku mieści się szkoła, w której pracują badani, tym bardziej są oni przekonani, że awans skłania nauczycieli do rozwijania kompetencji w tym zakresie. Najbardziej sceptyczni wobec potencjału wymagań awansu są więc, nie po raz pierwszy, nauczyciele z dużych miast.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.31. Rodzaj szkoły a ocena trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji pozwalających radzić sobie z wymogami administracyjnymi

Rodzaj szkoły	Jak ocenia Pani/Pan trafność wymagań awansu zawodowego na kolejne stopnie? Czy pozwalają one rozwinąć następujące kompetencje zawodowe? Radzenie sobie z wymogami administracyjnymi				
	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak	ogółem
Szkoła podstawowa	3,4%	18,5%	60,1%	18,0%	100,0%
Szkoła podstawowa i gimnazjum	6,5%	21,7%	71,7%	0,0%	100,0%
Gimnazjum	3,7%	19,2%	61,2%	16,0%	100,0%
Gimnazjum i liceum	0,0%	34,1%	54,5%	11,4%	100,0%
Ogółem	3,5%	20,5%	61,2%	14,8%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 17,1$, $df = 9$, $p < 0,05$, $C = 0,18$.

Miejsce pracy nauczycieli również różnicuje postrzeganie trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji administracyjnych. Najbardziej sceptyczni są nauczyciele z zespołów gimnazjów i liceów. Pedagodzy pracujący w szkołach późniejszych etapów kształcenia wykazują się relatywnie większą krytycznością wobec wymagań awansowych.

Ocena wymagań w zakresie wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu także jest zróżnicowana w grupie nauczycieli ze względu na lokalizację i rodzaj szkoły.

Tabela 4.32. Lokalizacja szkoły a ocena trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji do wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu

Lokalizacja szkoły	Jak ocenia Pani/Pan trafność wymagań awansu zawodowego na kolejne stopnie? Czy pozwalają one rozwinąć następujące kompetencje zawodowe? Wykorzystywanie nowych technologii w nauczaniu				
	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak	ogółem
Na wsi	0,0%	16,7%	61,9%	21,4%	100,0%
W małym mieście (do 100 000 mieszkańców)	2,2%	26,4%	56,4%	15,0%	100,0%
W dużym mieście (powyżej 100 000 mieszkańców)	7,6%	36,7%	49,4%	6,3%	100,0%
Ogółem	2,9%	27,3%	55,7%	14,1%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 18,4$, $df = 6$, $p < 0,01$, $C = 0,19$.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Przedstawiona w tabeli 4.32 zależność ma charakter liniowy, w im mniejszym ośrodku jest szkoła, w której uczą badani, w tym większym stopniu podkreślają, że wymagania awansu sprzyjają rozwijaniu kompetencji pozwalających wykorzystywać nowe technologie w nauczaniu. Może się to wiązać z różnicami cywilizacyjnymi w Polsce, gdyż realizacja reform edukacji, zwłaszcza po roku 1999, pozwoliła wyposażyć szkoły wiejskie i z małych miast w sprzęt komputerowy i internet. Zdobycze te w szkołach w dużych miastach pojawiły się z reguły kilka lat wcześniej. Wystarczy przypomnieć finansowane przez MENiS projekty dla gimnazjów typu: „Internet w każdej gminie", „Pracownia internetowa w każdym gimnazjum" oraz „Pracownia internetowa w każdej szkole – Wyposażanie szkół ponadgimnazjalnych".

Tabela 4.33. Rodzaj szkoły a ocena trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji do wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu

Rodzaj szkoły	Jak ocenia Pani/Pan trafność wymagań awansu zawodowego na kolejne stopnie? Czy pozwalają one rozwinąć następujące kompetencje zawodowe? Wykorzystywanie nowych technologii w nauczaniu				
	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak	ogółem
Szkoła podstawowa	2,2%	26,3%	49,2%	22,3%	100,0%
Szkoła podstawowa i gimnazjum	0,0%	21,3%	70,2%	8,5%	100,0%
Gimnazjum	3,6%	27,3%	60,5%	8,6%	100,0%
Gimnazjum i liceum	2,3%	34,9%	53,5%	9,3%	100,0%
Ogółem	2,7%	27,0%	56,6%	13,7%	100,0

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 23{,}1$, $df = 9$, $p < 0{,}01$, $C = 0{,}21$.

W szkołach podstawowych i gimnazjach pracują nauczyciele, którzy pozytywnie oceniają wpływ wymagań awansu na wykorzystywanie w celach dydaktycznych nowych technologii. Komputeryzowanie szkół skłoniło nauczycieli do doskonalenia się w tym zakresie.

Opinie dyrektorów szkół

Dyrektorzy szkół odpowiadali na bardziej szczegółowe pytania dotyczące trafności wymagań awansu zawodowego nauczycieli. Ich pierwsze zadanie wymagało odrębnego przeanalizowania wymagań na poszczególne stopnie zawodowe. Pytanie sprawiło sporo kłopotów, około 1/5 badanych nie poradziło sobie z nim. Trudno powiedzieć, czy oznacza to, że dyrektorzy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

nie znają dobrze wymagań na poszczególne stopnie, czy sama ocena porównawcza nastręczała trudności. Dyrektorzy w większości uznali, że wymagania awansu sprzyjają rozwijaniu kompetencji informacyjnych nauczycieli, zwłaszcza realizujących staż na nauczyciela mianowanego. Pozwalają również rozwinąć wiedzę merytoryczną, przede wszystkim początkującym nauczycielom, oraz radzić sobie z wymogami administracyjnymi.

Awans wymaga również poznania i wprowadzania nowych metod nauczania, zwłaszcza od odbywających staż na nauczyciela mianowanego i dyplomowanego. Podobnie jak nauczyciele, dyrektorzy szkół w relatywnie najmniejszym stopniu wiążą wymagania awansowe ze wzrostem kompetencji wychowawczych, tak niezbędnych nauczycielom.

Tabela 4.34. Ocena trafności wymagań awansu zawodowego na poszczególne stopnie – dyrektorzy szkół (w %)*

Kompetencja	Zdecydowanie tak			Raczej tak			Raczej nie			Zdecydowanie nie		
	K	M	D	K	M	D	K	M	D	K	M	D
Wykorzystywanie nowych technologii w nauczaniu	29,0	34,4	19,4	37,6	43,0	36,6	19,4	7,5	28,0	2,2	2,2	2,2
Poznawanie nowej wiedzy merytorycznej w zakresie nauczanego przedmiotu	23,7	18,3	17,2	38,7	45,2	36,6	21,5	22,6	24,7	2,2	2,2	4,3
Radzenie sobie z wymogami administracyjnymi	20,4	15,1	15,1	40,9	58,1	48,4	18,3	14,0	19,4	2,2	0,0	0,0
Wprowadzanie nowych metod nauczania	18,3	21,5	25,8	36,6	61,3	43,0	23,7	9,7	18,3	1,1	0,0	0,0
Rozwijanie kompetencji uczniów do zdawania egzaminów zewnętrznych	10,8	16,1	21,5	22,6	38,7	37,6	44,1	28,0	24,7	6,5	4,3	4,3
Radzenie sobie z problemami wychowawczymi	10,8	6,5	19,4	29,0	48,4	34,4	37,6	23,7	25,8	10,8	5,4	6,5

K – kontraktowy, M – mianowany, D – dyplomowany.
* Pytanie sprawiło sporo kłopotów, wysoki odsetek braków danych (do 20%).

Dyrektorzy zostali poproszeni również o powiązanie wymagań awansu na poszczególne stopnie z jakością pracy szkoły. Za najlepiej służące poprawie jakości pracy szkoły badani uznali wymagania na stopień nauczyciela mianowanego – 26% oraz nauczyciela dyplomowanego – 16%. Jedna trzecia dyrektorów stwierdziła, że wszystkie etapy awansu służą poprawie jakości pracy szkoły. Ten odsetek, mimo że najwyższy, należy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

uznać jednak za surową krytykę systemu, który nie w pełni łączy rozwój zawodowy nauczycieli z podnoszeniem jakości pracy szkoły.

Dyrektorzy zostali poproszeni również o uzasadnienie swoich odpowiedzi. Badani uważają, że w ocenie wymagań na poszczególne stopnie kierowali się przede wszystkim ich związkiem z codzienną pracą w szkole – 26%, zakresem wymagań skłaniających nauczycieli do rozwijania kompetencji dydaktycznych –15% oraz motywują do dokształcania – 14%. Niecałe 10% dostrzegło, że wymagania na poszczególne stopnie skłaniają do rozwijania kompetencji wychowawczych. Uzasadnienie swoich ocen dla wielu badanych dyrektorów było trudne, odpowiedzi nie udzieliła 1/4 respondentów.

Dalsza ocena wymagań awansu zawodowego nauczycieli dotyczyła ich potencjału do rozwijania umiejętności pozwalających sobie radzić z różnymi zadaniami i problemami związanymi z codzienną pracą w szkole. Opinie dyrektorów są zróżnicowane: od umiarkowanie przychylnych do krytycznych.

Tabela 4.35. Ocena wymagań awansu w zakresie budowania umiejętności radzenia sobie z ważnymi w szkole zadaniami i problemami (w %)

Zadania i problemy	W bardzo dużym stopniu	W raczej dużym stopniu	W raczej małym stopniu	W bardzo małym stopniu	Wcale
Współpraca z innymi nauczycielami	16,1	51,6	21,5	6,5	0,0
Samodzielne przygotowywanie materiałów dydaktycznych	15,1	55,9	18,3	6,5	0,0
Stosowanie metod aktywizujących w procesie nauczania–uczenia się	7,5	64,5	18,3	7,5	0,0
Tworzenie dokumentów szkolnych typu program wychowawczy, wewnętrzny system oceniania	5,4	52,7	26,9	8,6	3,2
Tworzenie programów kształcenia w zakresie swojego przedmiotu	4,3	49,5	31,2	20,8	0,0
Pokonywanie stresu w miejscu pracy	2,2	17,2	51,6	16,1	9,7
Arogancja uczniów w stosunku do nauczycieli	2,2	10,8	43,0	28,0	10,8
Niechęć uczniów do uczenia się	1,1	18,3	53,8	14,0	8,6
Budowanie kultury szkoły	1,1	43,0	40,9	4,3	2,2
Aktywizowanie rodziców	1,1	26,9	45,2	17,2	4,3
Przemoc uczniów wobec siebie	0,0	16,1	45,2	24,7	9,7
Problemy emocjonalne uczniów	0,0	17,2	50,5	20,4	6,5

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Większość dyrektorów uważa, że wymagania awansowe sprzyjają uczeniu się współpracy z innymi nauczycielami, samodzielnemu przygotowywaniu materiałów dydaktycznych, stosowaniu metod aktywizujących, zdobywaniu umiejętności tworzenia dokumentów szkolnych. Opinii tych nie podziela jednak spora grupa badanych. Ponad 40% nie sądzi, by wymagania awansowe pozwalały zdobyć umiejętności tworzenia istotnych programów szkolnych typu program wychowawczy czy wewnętrzny system oceniania (WSO). Ponad połowa badanych twierdzi, że wymagania awansowe nie rozwijają tak podstawowej umiejętności, jak tworzenie przedmiotowych programów kształcenia.

Zdecydowana mniejszość uważa, że w procesie awansu można zdobyć kompetencje wychowawcze pozwalające radzić sobie z problemami wychowawczymi typu arogancja uczniów, niechęć do uczenia się, przemoc rówieśnicza czy brak równowagi emocjonalnej u uczniów. Awans nie pomaga również w zdobyciu umiejętności pracy z rodzicami i budowaniu kultury szkoły. Po raz kolejny wyniki badania dowodzą, że wymagania awansu pomijają rozwijanie społecznych i wychowawczych kompetencji nauczycieli.

Ocena tych wybranych aspektów wymagań systemu awansu dokonywana przez dyrektorów była niekiedy zróżnicowana w zależności od płci i stopnia zawodowego. To kobiety częściej uważały, że proces awansu pozwala rozwinąć kompetencje do współpracy z innymi nauczycielami. Być może spostrzeżenie to wynika z większej wrażliwości społecznej kobiet lub z częstszego niż u mężczyzn wyboru takich zadań awansowych, które tej współpracy wymagają.

Tabela 4.36. Płeć a ocena wymagań awansu w zakresie zadania: współpraca z innymi nauczycielami

Płeć	W jakim stopniu wymagania awansu rozwijają kompetencje nauczycieli do radzenia sobie z następującymi zadaniami i problemami: współpraca z innymi nauczycielami				
	w bardzo małym stopniu	w raczej małym stopniu	w raczej dużym stopniu	w bardzo dużym stopniu	ogółem
Kobieta	4,2%	21,1%	62,0%	12,7%	100,0%
Mężczyzna	16,7%	27,8%	22,2%	33,3%	100,0%
Ogółem	6,7%	22,5%	53,9%	16,9%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 11,4$, $df = 3$, $p < 0,01$, $C = 0,17$.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Kobiety dyrektorki zdecydowanie rzadziej niż mężczyźni pełniący tę funkcję sądzą, że wymagania awansu pozwalają rozwinąć u nauczycieli kompetencje do radzenia sobie z przemocą uczniów wobec siebie. Jest to dość poważny problem we współczesnych szkołach niemalże na całym świecie i, jak wynika z badań, polscy nauczyciele od dawna sygnalizują swoją bezradność wobec zjawiska przemocy rówieśniczej w szkole.

Tabela 4.37. Płeć a ocena wymagań awansu w zakresie zadania: przemoc uczniów wobec siebie

Płeć	W jakim stopniu wymagania awansu rozwijają kompetencje nauczycieli do radzenia sobie z następującymi zadaniami i problemami: przemoc uczniów wobec siebie				
	wcale	w bardzo małym stopniu	w raczej małym stopniu	w raczej dużym stopniu	ogółem
Kobieta	10,0%	25,7%	52,9%	11,4%	100,0%
Mężczyzna	10,5%	26,3%	26,3%	36,8%	100,0%
Ogółem	10,1%	25,8%	47,2%	16,9%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 8,0$, $df = 3$, $p < 0,05$, $C = 0,29$.

4.3.5. Awans a jakość pracy szkoły

Nauczyciele zostali zapytani, czy wymagania systemu awansu zawodowego, osiąganie kolejnych stopni zawodowych podniosły jakość ich pracy. Zdecydowana większość, bo 77%, odpowiedziało twierdząco, zaprzeczyło 21%. Dla twórców systemu awansu rozkład opinii wydaje się korzystny. Dla badaczy systemu awansu 1/5 badanych, którzy nie dostrzegają związku między zdobywaniem kolejnych stopni zawodowych a wzrostem jakości swojej pracy, jest powodem do krytycznych uwag na temat wymagań awansowych.

Nauczyciele podkreślają, że wymagania awansu pozwoliły przede wszystkim udoskonalić pracę dydaktyczną, w mniejszym stopniu pracę wychowawczą oraz współpracę w zespołach nauczycielskich. Po kilka procent badanych uważa, że zadania awansu pozwoliły poprawić relacje z uczniami i rodzicami.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.38. Awans a poprawa jakości pracy nauczycieli (w %)

Obszar kompetencji nauczycieli	Nauczyciele – samoocena	Dyrektorzy – ocena nauczycieli
Pozwoliły udoskonalić pracę dydaktyczną	55,7	73,1
Pozwoliły udoskonalić pracę wychowawczą	36,1	51,6
Poprawiły współpracę w zespołach nauczycielskich	25,7	48,4
Poprawiły relacje z uczniami	8,8	22,6
Poprawiły pracę z rodzicami	4,6	16,1

Widzimy, że dyrektorzy o wiele bardziej entuzjastycznie od nauczycieli oceniają, że proces awansu pozwala poprawić jakość pracy samych nauczycieli. Jest o tym przekonanych 88% kierujących szkołami. Czy to urzędniczy optymizm, lojalność wobec swoich pracowników, czy rzeczywista wiara w moc systemu awansu? Stopień rozbieżności w opiniach dyrektorów i nauczycieli jest w odpowiedziach na to pytanie zadziwiający, chociaż struktura odpowiedzi jest podobna w obydwu grupach badanych.

Zdziwienie to może potęgować odpowiedź dyrektorów na następne pytanie: Czy zdobywanie stopni awansu przez nauczycieli generalnie służy poprawie jakości pracy szkoły? Tym razem tylko 9,7% badanych odpowiedziało zdecydowanie twierdząco, 54,8% sądzi, że raczej tak jest. Aż 31,2% uważa, że system awansu jakości pracy szkoły raczej nie podnosi, a kilka procent – 4,3 – uważa, że awans zawodowy nauczycieli jakości pracy szkoły zdecydowanie nie podnosi. Tak wyraziste oddzielanie jakości pracy nauczycieli od jakości pracy szkoły przez dyrektorów wydaje się dosyć niezrozumiałe.

Interesujące jest, jak badani uzasadniali brak związku między procesem awansu a podnoszeniem jakości pracy nauczycielskiej. Największa grupa nauczycieli akcentowała zbyt duży dystans między wymaganiami awansu a codzienną pracą szkoły. Było to też praktycznie jedyne uzasadnienie formułowane przez 12% dyrektorów, którzy zaprzeczyli istnieniu związku między procesem awansu a poprawą jakości pracy nauczycieli. Mniejsza liczba osób twierdziła, że koncentracja na działaniach o charakterze biurokratycznym, traktowanie przez nauczycieli zadań awansu w sposób formalny może nawet obniżać jakość pracy w szkole, chociażby z powodu braku czasu. Nauczyciele pisali też o tym, że nie ma w ich środowisku takich oczekiwań, nikomu nie zależy, żeby wiązać proces awansu z podnoszeniem jakości pracy.

Odpowiedź na analizowane pytanie różniła się istotnie statystycznie w grupie nauczycieli w zależności od lokalizacji szkoły, w której pracowali.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.39. Lokalizacja szkoły a ocena związku systemu awansu i podnoszenia jakości pracy nauczyciela w zakresie pracy dydaktycznej

Lokalizacja	Czy wymagania systemu awansu zawodowego nauczycieli, osiąganie stopni zawodowych podniosły jakość Pani/Pana pracy? Pozwoliły udoskonalić pracę dydaktyczną		
	brak wskazania	pozwoliły udoskonalić pracę dydaktyczną	ogółem
Na wsi	45,2%	54,8%	100,0%
W małym mieście (do 100 000 mieszkańców)	40,7%	59,3%	100,0%
W dużym mieście (powyżej 100 000 mieszkańców)	57,5%	42,5%	100,0%
Ogółem	43,8%	56,2%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 7,6$, $df = 2$, $p < 0,05$, $C = 0,12$.

Nauczyciele z dużych miast stosunkowo najrzadziej twierdzili, że proces awansu pozwala podnieść jakość ich pracy dydaktycznej. Nauczyciele z tego środowiska często bywają surowsi w ocenie systemu awansu niż ich koleżanki/koledzy z mniejszych ośrodków, co pokazała analiza omawianych już wcześniej zależności.

Rodzaj szkoły również różnicuje wypowiedzi na temat omawianego zagadnienia.

Tabela 4.40. Rodzaj szkoły a ocena związku systemu awansu i podnoszenia jakości pracy nauczyciela w zakresie współpracy w zespołach nauczycielskich

Rodzaj szkoły	Czy wymagania systemu awansu zawodowego nauczycieli, osiąganie stopni zawodowych podniosły jakość Pani/Pana pracy? Poprawiły współpracę w zespołach nauczycielskich		
	brak wskazania	poprawiły współpracę w zespołach nauczycielskich	ogółem
Szkoła podstawowa	67,4%	32,6%	100,0%
Szkoła podstawowa i gimnazjum	72,3%	27,7%	100,0%
Gimnazjum	78,4%	21,6%	100,0%
Gimnazjum i liceum	84,4%	15,6%	100,0%
Ogółem	74,3%	25,7%	100,0%

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 9,0$, $df = 3$, $p < 0,05$, $C = 0,13$.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Poprawę współpracy w zespołach nauczycielskich dostrzegają przede wszystkim nauczyciele pracujący na niższych etapach szkolnych, zwłaszcza w szkole podstawowej.

4.3.6. Nabywanie kwalifikacji w miejscu pracy

Jednym z ważniejszych rozwiązań reform kształcenia i doskonalenia nauczycieli było objęcie szczególną opieką nauczycieli rozpoczynających pracę. W Polsce, co nie jest powszechne na świecie, nauczyciel bezpośrednio po studiach jest uważany za w pełni wykwalifikowanego i gotowego do pracy w szkole. Zarówno dyrektorzy szkół, jak i sami początkujący nauczyciele zdają sobie sprawę z braku u siebie wielu istotnych kompetencji. Rozpoczynający pracę nauczyciele nie potrafią sprostać przede wszystkim problemom wychowawczym z uczniami, nie mają też wystarczającego przygotowania metodycznego, często nie znają podstawy programowej, metod oceniania, nie umieją indywidualizować wymagań wobec uczniów. Mają także kłopoty z organizacją własnej pracy, życia społecznego klasy, współpracą z rodzicami. Młodzi nauczyciele nie znają też dobrze prawa oświatowego i wynikających z niego obowiązków dokumentacyjnych (Wiłkomirska 2005).

Wygląda na to, że deficyty wykształcenia początkującego nauczyciela, mimo że w ostatnich latach programy kształcenia na uczelniach przeszły pewne metamorfozy (częste zmiany standardów kształcenia nauczycielskiego), mają charakter stały. Badani dyrektorzy zostali zapytani o to, jakiej wiedzy i jakich umiejętności brakuje zatrudnianym przez nich młodym nauczycielom.

Tabela 4.41. Ocena wiedzy i umiejętności początkujących nauczycieli (w %)

Wiedza i umiejętności	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Radzenie sobie z problemami wychowawczymi	62,4	28,0	6,5	1,1
Znajomość prawa oświatowego, obowiązków administracyjnych (dokumentacja)	38,7	44,1	14,0	2,2
Współpraca z rodzicami	26,9	50,5	19,4	1,1
Organizacja własnej pracy	19,4	48,4	29,0	2,2
Ewaluacja własnej pracy	18,3	57,0	20,4	2,2
Radzenie sobie ze stresem	16,1	48,4	33,3	1,1
Znajomość dydaktyki przedmiotowej (metod nauczania)	6,5	26,9	60,2	5,4
Stosowanie wiedzy w praktyce	3,2	35,5	50,5	8,6

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Najnowsze opinie dyrektorów szkół nie różnią się od tych sprzed 10 lat. Rozpoczynający pracę nauczyciele nie radzą sobie przede wszystkim z problemami wychowawczymi, obowiązkami administracyjnymi, współpracą z rodzicami oraz organizacją własnej pracy. Jest oczywiste, że do wzrostu tych kompetencji potrzebne jest wsparcie doświadczonych mentorów i własna praktyka zawodowa.

Pierwszy staż na nauczyciela kontraktowego miał służyć wprowadzeniu nauczyciela w pracę szkoły, a także sprawdzeniu, czy wybór zawodu był świadomy i słuszny. Szkole w tym zakresie postawiono konkretne zadania. Określone oczekiwania mają też sami nauczyciele. Badani zostali zapytani, co szkoła powinna zrobić, aby ułatwić stawiającym pierwsze kroki w zawodzie pomyślne przejście przez ten okres i przygotować ich do dalszej pracy?

Tabela 4.42. Najważniejsze zadania szkoły w stosunku do początkujących nauczycieli (w %)

Zadanie szkoły	Dyrektorzy	Nauczyciele
Zapewnić kompetentnego mentora	50,5	30,9
Zapewnić pomoc dyrektora	19,4	22,0
Zapewnić pomoc całego zespołu nauczycielskiego	18,3	23,6
Wspierać pozytywnie (bez krytyki)	18,3	11,4
Zapewnić pomoc innych nauczycieli określonego przedmiotu, danego rodzaju kształcenia	12,9	8,2
Zapewnić pomoc metodyków i poradni	9,7	5,2
Pomagać w rozwiązywaniu konfliktowych sytuacji w szkole	2,2	5,8
Brak odpowiedzi	11,8	20,2

Obie grupy badanych, zgodnie z zapisami prawnymi, podkreślają, że szkoła (dyrektor) powinna zapewnić początkującym nauczycielom kompetentnego mentora, tj. osobę, która merytorycznie pomoże w pierwszych doświadczeniach zawodowych. Ciekawe, że nauczyciele zdecydowanie rzadziej niż dyrektorzy wskazują tę konieczność. Istniejące w tym zakresie zobowiązanie prawne powinno być wyraźnie odzwierciedlone w odpowiedziach obydwu badanych grup, nie tylko dyrektorów. Nauczyciele zdają sobie jednak sprawę, że w wielu szkołach niełatwo o kompetentnego mentora dla uczących niektórych przedmiotów czy obejmujących pewne stanowiska, np. pracowników świetlicy. Nauczyciele trochę częściej niż dyrektorzy chcieliby mieć zapewnioną pomoc dyrektora i wszystkich nauczycieli, niekoniecznie tego jednego oficjalnie wyznaczonego mentora.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

W wypowiedziach zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli widoczny jest dystans do pomocy zewnętrznej, metodyków czy placówek wspierających szkołę, typu poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Współpraca szkoły z instytucjami oświatowymi na pewno wymaga odrębnych analiz. Zastanawia również spory odsetek braku odpowiedzi. Pytanie miało charakter otwarty, odpowiedź wymaga więc większego wysiłku, w przypadku nauczycieli dotyczy jednak formułowania postulatów na rzecz swojego rozwoju zawodowego, co powinno motywować do przedstawiania oczekiwań. Wydaje się, że przyczyną może być brak wiary wielu nauczycieli w pomoc, jaką mogliby początkujący w zawodzie otrzymywać od szkoły.

4.3.7. Doskonalenie zawodowe nauczycieli

System awansu zawodowego nauczycieli powinien być nierozłącznie powiązany z doskonaleniem zawodowym. Rozwój zawodowy nauczycieli wymaga stałego dokształcania i doskonalenia swoich kompetencji. Do rozwoju zawodowego nauczycieli powinien motywować nie wyłącznie system awansu, ale przede wszystkim świadoma samoocena swoich kompetencji i stałe pragnienie ich podnoszenia. W badaniach sprzed 10 lat dyrektorzy szkół uważali, że największą trudność sprawiają nauczycielom problemy wychowawcze z uczniami. Najczęściej chodzi o nieskuteczne dyscyplinowanie uczniów, nieradzenie sobie z ich arogancką postawą oraz brak umiejętności zmotywowania młodzieży do uczenia się. Ponad 80% kierujących szkołami zwracało uwagę na niemoc wychowawczą nauczycieli. Podobne opinie prezentowali też sami nauczyciele. Bezradność wobec problemów wychowawczych była sygnalizowana w ostatnich dwóch dekadach przez wielu badaczy (Konarzewski 2001; Putkiewicz i in. 2000; Putkiewicz i Wiłkomirska 2004).

Do doskonalenia obligują nauczycieli również wymagania wynikające z przepisów prawa oświatowego, zawartych w Karcie Nauczyciela i rozporządzeniach wykonawczych. Duży niepokój wywołała ostania kontrola NIK w 2012 roku, z której wynikało, że jedna trzecia nauczycieli nie uczestniczy w żadnej z form doskonalenia zawodowego. Spośród nauczycieli dyplomowanych 35% nie uczestniczyło w trakcie kolejnych trzech lat szkolnych w zewnętrznych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego. W pięciu szkołach (22%) w skontrolowanym okresie ograniczono się do przeprowadzenia od jednego do trzech posiedzeń szkoleniowych rad pedagogicznych, a w siedmiu szkołach (30%) z możliwości doskonalenia zawodowego korzystali tylko pojedynczy nauczyciele. Z kontroli NIK wynikało także, że dyrektorzy szkół nie zapewniali nauczycielom wystarczającej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

pomocy w doskonaleniu zawodowym. Podobnie gminy jako organy prowadzące nie koordynują kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, chociaż należy to do ich obowiązków. NIK ocenił, że liczba publicznych placówek doskonalenia nauczycieli jest dalece niewystarczająca. W całej Polsce jest ich niewiele ponad 100 i nie realizują znacznej części zadań statutowych. W 75% szkół doskonalenie nie było powiązane z uzyskiwaniem stopni awansu zawodowego. Raport NIK traktuje to jako zarzut. Niekoniecznie jednak tak musi być, doskonalenie nauczycieli powinno mieć charakter ciągły, staże awansowe są, jak wiadomo, ograniczone w czasie.

Zanim przyjrzymy się, jakie kierunki i formy doskonalenia wybierają nauczyciele, korzystając z oferty instytucji kształcących, zobaczmy, jak nauczyciele oceniają swoje umiejętności, bo od tej oceny powinien zależeć kierunek doskonalenia. Nauczyciele badani na początku wieku XXI jako istotne dla pracy zawodowej cechy, które mają, wymieniali przede wszystkim tolerancję, życzliwość, cierpliwość i wyrozumiałość dla uczniów. Ponadto obowiązkowość, sumienność i odpowiedzialność. Część nauczycieli wskazywała również takie tradycyjnie ważne cechy, jak sprawiedliwość, obiektywizm w ocenianiu i konsekwencja w działaniach pedagogicznych. Trochę rzadziej chwalili się wysokim poziomem wiedzy merytorycznej i innowacyjnością (Wiłkomirska 2005).

Te ważne dla pedagogów cechy i kompetencje występują w pozytywnych samoocenach badanych obecnie nauczycieli, można je więc uważać za cenione przez nich standardy.

Tabela 4.43. Pozytywne samooceny nauczycieli (w %)*

Cechy i umiejętności, które nauczyciele cenią u siebie	Odpowiedzi
Obowiązkowość, zamiłowanie do pracy, odpowiedzialność, sumienność, zaangażowanie	58,1
Tolerancja, wyrozumiałość dla uczniów, cierpliwość, życzliwość	57,1
Umiejętności dydaktyczne, m.in. zainteresowania przedmiotem, umiejętność tłumaczenia lekcji	38,1
Łatwość w nawiązywaniu kontaktów, otwartość, partnerskie relacje	30,7
Innowacyjność, otwartość na nowości, stałe doskonalenie	24,8
Poczucie humoru, wyobraźnia, spontaniczność	23,6
Sprawiedliwość, obiektywizm	21,0
Konsekwencja, stanowczość	20,0
Wysokie kompetencje, wiedza merytoryczna	13,0

* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 2,2%).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Warto jednak podkreślić, że mniej niż 1/4 badanych ceni u siebie podejmowanie stałego doskonalenia, a jeszcze mniej ważne dla pracy wychowawczej czynniki, takie jak: sprawiedliwość, konsekwencja w postępowaniu. Wydaje się, że badani pedagodzy są dosyć skromni, niecałe 40% podkreśla swoje kompetencje dydaktyczne, a wysokimi kompetencjami przedmiotowymi chwali się zaledwie 13% respondentów. Wyniki te wpisują się w trend obserwowany w innych badaniach, np. H. Kwiatkowskiej (2005), dotyczących tożsamości nauczycieli. Wśród cech charakterystycznych dla zawodu były wymieniane: niesprawiedliwość w postępowaniu z uczniami, poczucie niskiej wartości, niewystarczające kwalifikacje czy intelektualna przeciętność oraz niski prestiż społeczny zawodu. Wyniki badań wskazują, że nauczyciele są grupą zawodową z wyrazistą negatywną oceną, która dominuje nad obrazem pozytywnym (Kwiatkowska 2005).

Nie potwierdzają tego jednoznacznie opinie naszych badanych. Nauczyciele zostali zapytani o to, jakich cech i umiejętności im brakuje. Najbardziej dotkliwa jest niska odporność na stres, a także już bezpośrednio odnoszący się do codziennej praktyki brak stanowczości, konsekwencji w postępowaniu z uczniami, a w konsekwencji trudności z wyegzekwowaniem wymagań. Kłopoty z pewnością siebie i niższe poczucie własnej wartości sygnalizuje kilkanaście procent badanych.

Tabela 4.44. Negatywne samooceny nauczycieli (w %)*

Cechy i umiejętności, których nauczycielom brakuje	Odpowiedzi
Odporność na stres	63,3
Konsekwencja, stanowczość	25,1
Pewność siebie, poczucie własnej wartości	13,4
Egzekwowanie dyscypliny, wymagań dydaktycznych	12,0
Wyrozumiałość, tolerancja, cierpliwość	5,8
Umiejętności komunikacyjne, przekazywania swoich doświadczeń	2,8
Kompetencje merytoryczne, odpowiednie wykształcenie	2,0

* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 2,2%).

Czy te samooceny są w jakimkolwiek stopniu powiązane z kierunkiem dokształcania i doskonalenia? Doskonalenie może przebiegać w różnych formach, także dokształcania indywidualnego. W omawianym badaniu nauczyciele zostali zapytani o to, czy/lub jakie kursy skończyli w ramach stażu na ostatni zdobywany przez nich stopień. Zdecydowana liczba

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

badanych – 78,2% – odpowiedziała twierdząco. Deklaracje nauczycieli są optymistyczne w porównaniu z kontrolą NIK. Najczęściej nauczyciele kończyli kursy o charakterze metodycznym – 35,9%, psycho-pedagogicznym – 30,5%, rozwijające wiedzę przedmiotową – 17,8%, kursy dające kwalifikacje do nauczania dodatkowego przedmiotu, prowadzenia dodatkowych zajęć – 22,0% i komputerowe – 8%.

Za podstawowy motyw wyboru określonego kursu połowa nauczycieli uznała poprawę kompetencji własnych, wymagania procesu awansu zawodowego – 11,2%, zainteresowanie tematyką – 10,2%, wymagania dyrektora – 6,6%. Wydaje się, że nauczyciele chętnie doskonalą umiejętności, które oceniają u siebie relatywnie wysoko. Wybór jest tu jednak podporządkowany wymogom formalnym. Trudniej jednak uzyskać pozytywną ocenę awansową za rozwój czy korektę mechanizmów osobowościowych, takich jak poczucie własnej wartości, i jest to pewnie jedna ze słabości rozwiązań systemowych.

Czy można lepiej wykorzystać osiąganie stopni awansu dla doskonalenia zawodowego? Takie pytanie zostało zadane dyrektorom szkół. Większość z nich oczekiwałaby większej pomocy metodyków, których, jak zwraca uwagę przywoływany raport NIK, jest zdecydowanie za mało, wypada blisko 600 nauczycieli na jednego metodyka. Ważne jest też większe zaangażowanie samych nauczycieli, bardziej rozbudowana, dostępna i lepiej dostosowana do potrzeb nauczycieli oferta kursów. W samej szkole na pewno można poprawić pracę opiekunów staży i opracować dobre szkolne systemy doskonalenia, oparte na faktycznych potrzebach szkoły i nauczycieli.

Tabela 4.45. Wykorzystanie awansu dla doskonalenia nauczycieli (w %)*

Potrzeby nauczycieli	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Większa pomoc metodyków i doradców	36,6	44,1	17,2	0,0
Większe zaangażowanie osobiste i więcej własnej pracy	34,4	44,1	18,3	1,1
Lepsze dostosowanie oferty kursów, szkoleń, studiów podyplomowych do potrzeb nauczycieli	26,9	43,0	25,8	2,2
Większa pomoc opiekuna stażu	23,7	35,5	38,7	0,0
Większa dostępność kursów, szkoleń, studiów podyplomowych	11,8	33,3	46,2	6,5
Poprawa szkolnych systemów doskonalenia zawodowego	9,7	39,8	45,2	1,1

* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 6%).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Doskonalenie nauczycieli sprzyja wprowadzaniu innowacji pedagogicznych. Większość badanych nauczycieli – 76% – twierdzi, że udało im się wprowadzić w trakcie swojej pracy innowacje pedagogiczne. Najczęściej innowacje te polegały na stosowaniu nowych form aktywizacji uczniów – 51,9%, niekonwencjonalnym urozmaiceniu lekcji – video, nowe techniki, oryginalne materiały – 51,5%, wprowadzeniu indywidualizacji kształcenia – 30,7%, wprowadzeniu autorskich programów – 22,2%, próbowaniu nowych metod wychowawczych oraz form współpracy z rodzicami – 16,2% oraz włączaniu nowych metod oceniania – 10%.

Tylko w przypadku 18% badanych wprowadzanie innowacji było związane z wypełnianiem wymagań awansu. Najczęściej polegało to na zastosowaniu nowatorskich form pracy dydaktycznej. Na podstawie tych danych można stwierdzić, że podstawowy kierunek rozwoju zawodowego nauczycieli to dydaktyka.

Wynika z tego, że nauczyciele starają się rozwijać te kompetencje.

4.3.8. Ocena roli dyrektora i innych podmiotów w procesie awansu zawodowego nauczycieli

Po ocenie systemu awansu zawodowego przez ankietowanych analizie zostaną poddane wybrane rozwiązania formalne tego systemu. Istotną kwestią wydaje się ocena pozycji dyrektora szkoły w procesie awansu. Badanych dyrektorów poproszono o oszacowanie ich roli. Kierujący szkołami wydają się zadowoleni ze swojej pozycji.

Tabela 4.46. Ocena roli dyrektora w procesie awansu zawodowego (w %)*

Rola dyrektora w procesie awansu na stopień	Zbyt duża	Odpowiednia	Zbyt mała
Nauczyciela kontraktowego	5,4	91,4	1,1
Nauczyciela mianowanego	5,4	84,9	7,5
Nauczyciela dyplomowanego	8,6	79,6	9,7

* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 3%).

Zdecydowana większość dyrektorów ocenia, że ich rola w procesie awansu nauczyciela na kolejne stopnie jest adekwatna, chociaż ta entuzjastyczna ocena maleje z każdym kolejnym stopniem. I tak niecałe 80% uważa, że w procesie uzyskiwania najwyższego stopnia – nauczyciela dyplomowanego – dyrektor szkoły pełni odpowiednią rolę. Opinie jednak

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

są zróżnicowane, prawie połowa pozostałych (z blisko 20%) sądzi, iż dyrektor odgrywa zbyt dużą rolę lub że zbyt małą.

Kolejne pytanie wymagało od dyrektorów szkół bardziej szczegółowej oceny swojej roli podczas poszczególnych etapów postępowania w sprawach awansu.

Tabela 4.47. Ocena roli dyrektora na poszczególnych etapach postępowania awansowego (w %)*

Rola dyrektora w postępowaniu awansowym	Zbyt duża	Odpowiednia	Zbyt mała
Rozpoczęcie stażu i tworzenie planu rozwoju zawodowego	4,3	94,6	1,1
Ocena dorobku nauczyciela za okres stażu	4,3	92,5	3,2
Wykonywanie zadań stażowych	6,5	91,4	2,2
Modyfikacja planu	5,4	91,4	3,2
Wybór członków komisji kwalifikacyjnej / egzaminacyjnej	3,2	73,1	22,6
Postępowanie kwalifikacyjne lub egzaminacyjne przed komisją	8,6	73,1	17,2

* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 3,2%).

Dyrektorzy sądzą, że mają za mały wpływ na wybór członków komisji kwalifikacyjnych czy egzaminacyjnych oraz samo postępowanie kwalifikacyjne. Oznacza to, że jednak chcieliby zwiększenia swojej roli w dalszych etapach postępowania awansowego.

Istotne wydaje się również, jak dyrektorzy szkół oceniają współpracę z innymi osobami i instytucjami zaangażowanymi w proces awansu zawodowego. Od tego zależy prawidłowa ewaluacja nauczycieli odbywających staże.

Nie budzi zdziwienia, że dyrektorzy, analizując proces awansu, najlepiej oceniają współpracę z opiekunami stażów, są to osoby przez nich wybierane. Bardzo dobrze wypadają też merytoryczne relacje z rodzicami i organem prowadzącym. Gorzej oceniana jest współpraca z kuratorem. Relatywnie najgorzej duża grupa badanych dyrektorów widzi kooperację z metodykami i ekspertami. Warto tu może jeszcze raz przywołać raport NIK (2012), który stwierdził, że niewspółmierna do potrzeb szkół jest liczba nauczycieli-doradców metodycznych. We wrześniu 2011 roku na jednego doradcę przypadało przeciętnie 590 nauczycieli. Oznacza to, że szansa na uzyskanie rzetelnej pomocy metodycznej jest niewielka.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.48. Ocena przez dyrektorów współpracy z innymi podmiotami w procesie awansu (w %)*

Współpraca dyrektora	Wystarczająca	Raczej wystarczająca	Raczej niewystarczająca	Zdecydowanie niewystarczająca
Z opiekunem stażu	61,3	34,4	4,3	0,0
Z rodzicami uczniów (Rada Rodziców)	46,2	43,0	8,6	1,1
Z organem prowadzącym	45,2	44,1	5,4	3,2
Z kuratorem	37,6	45,2	11,8	2,2
Z metodykami, ekspertami	30,1	20,4	39,8	7,5

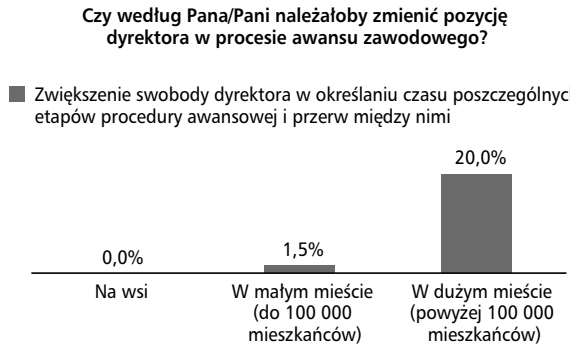
* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 3,2%).

Generalnie więc dyrektorzy dobrze oceniają swoją rolę w procesie awansu zawodowego nauczycieli i konsekwentnie zdecydowana większość, ponad 70%, nie chciałaby zmian w tym zakresie. Tylko 1/4 badanych uważa, że należałoby skorygować pozycję dyrektora. Ci dyrektorzy, którzy sygnalizowali konieczność zmiany pozycji dyrektora, zostali poproszeni o dokładniejszy opis. Około 11% proponuje wzmocnienie roli dyrektora w procesie awansu, po kilka procent respondentów pragnących zmian postuluje zwiększenie swobody dyrektora w określaniu czasu poszczególnych etapów procedury awansowej i przerw między nimi (np. dyrektor mógłby skracać/wydłużać czas oczekiwania na rozpoczęcie starań o kolejny stopień awansu) oraz zwiększenie możliwości wyznaczania zadań awansowych nauczycielowi, tak aby lepiej wpisywały się w rozwój szkoły. Dalej idące propozycje to przyznanie dyrektorowi prawa odmowy wszczęcia procedury awansu słabym nauczycielom bądź przeciwnie, odciążenie dyrektora od procedur awansowych i (albo) przekazanie istotnych kompetencji np. kuratoriom.

Przyznanie dyrektorowi większej swobody w decydowaniu o przebiegu procedury awansowej postulowali przede wszystkim kierujący szkołami w dużych miastach, podobnej potrzeby nie zgłaszał żaden dyrektor szkoły na wsi i minimalna liczba kierujących szkołami w małych miastach.

Nauczyciele dokonywali też oceny roli różnych osób i instytucji zaangażowanych w proces awansu zawodowego nauczyciela. Podobnie jak dyrektorzy większość badanych uznaje, że w systemie awansu role są

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234


Czy według Pana/Pani należałoby zmienić pozycję dyrektora w procesie awansu zawodowego?
Zwiększenie swobody dyrektora w określaniu czasu poszczególnych etapów procedury awansowej i przerw między nimi
20,0%
1,5%
0,0%
Na wsi
W małym mieście (do 100 000 mieszkańców)
W dużym mieście (powyżej 100 000 mieszkańców)

Wykres 4.1. Lokalizacja szkoły a zwiększenie roli dyrektora (swoboda dotycząca określania etapów procedury awansowej)

Istotny statystycznie związek – $chi^2 = 10, 6$, PDF = 2, $p < 0, 01$, C = 0,32.

podzielone właściwie. Widać słabą chęć ograniczenia roli organów zewnętrznych. Nauczyciele podobnie jak dyrektorzy szkół wydają się pogodzeni z rozwiązaniami prawnymi.

Tabela 4.49. Ocena roli podmiotów zaangażowanych w proces awansu zawodowego przez nauczycieli (w %)*

Rola w procesie awansu	Zbyt duża	Odpowiednia	Zbyt mała
Dyrektora szkoły	3,0	78,4	6,6
Organu prowadzącego	10,0	78,4	6,6
Kuratorium	14,4	72,3	8,6
Niezależnych ekspertów z komisji	13,2	74,1	7,2
Rodziców uczniów	7,4	72,3	14,4

* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 12%).

Bardzo pozytywnie oceniają nauczyciele również wszystkie osoby wspierające ich w procesie awansu. W przytłaczającej większości sądzą, że mogą liczyć na opiekuna stażu, dyrektora szkoły, koleżanki i kolegów z pracy i relatywnie rzadziej na metodyków, a nawet wykładowców z kursów i studiów podyplomowych. Tak pozytywna ocena wydaje się niewiarygodna. Byłby to największy, chociaż może nie do końca zamierzony sukces twórców systemu awansu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.50. Ocena osób wspierających nauczycieli w procesie awansu (w %)*

Nauczyciel może liczyć na pomoc	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Opiekuna stażu	61,5	33,1	2,8	0,8
Dyrektora szkoły	55,7	38,1	4,4	0,2
Koleżanek i kolegów z pracy	39,1	54,3	5,4	0,6
Metodyków i innych osób zajmujących się zawodowo pomocą nauczycielom	13,4	52,7	24,8	5,6
Wykładowców na kursach i studiach podyplomowych podejmowanych w trakcie awansu	9,6	53,5	25,7	6,2

* W tabeli nie są uwzględnione braki danych (maks. 5%).

4.3.9. Rozwój zawodowy a poczucie satysfakcji zawodowej

Najwięcej dotychczasowych badań nad satysfakcją z pracy nauczycielskiej koncentruje się na poszukiwaniu czynników, które ją budują, oraz korelatów jej poziomu. Często podkreśla się duży wpływ, jaki wywiera satysfakcja zawodowa na utrzymywanie się w zawodzie nauczycielskim, na zaangażowanie w pracę oraz na praktykę nauczycielską (Verdugo, Greenberg 1997; Shann 1998; Evans 1998).

Czy satysfakcja zawodowa jest ważnym czynnikiem wpływającym na jakość pracy nauczycieli? Wydaje się, że w zawodach, które mają charakter pewnej służby, korelacja ta jest istotna i silna.

Nauczyciele zostali zapytani o związek zdobywania kolejnych stopni awansu i poczucia satysfakcji zawodowej. Awans zawodowy jest zdecydowanie źródłem satysfakcji dla 16% nauczycieli, raczej tak – odpowiedziało kolejnych 38,9%. Oznacza to, że mniej niż połowa badanych pedagogów uznaje awans za istotny czynnik budujący satysfakcję zawodową. Relatywnie spora grupa, ponad 14%, zdecydowanie nie widzi związku między satysfakcją zawodową a osiąganiem kolejnych stopni rozwoju zawodowego.

Ci nauczyciele, których satysfakcja zależy od sukcesów w procesie awansowania, szerzej uzasadniali swoje stanowisko niż osoby nieusatysfakcjonowane. Na pierwszych miejscach pojawiały się argumenty o charakterze stratyfikacyjnym – poprawa sytuacji materialnej i pozycji formalnej. Blisko 1/3 odpowiedzi dotyczy jednak czynników psychologicznych, takich jak poczucie wykonania trudnego zadania. Podobna liczba wskazań

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

odnosi się do wzrostu kompetencji, poszerzenia wiedzy – psychopedagogicznej bądź przedmiotowej. Kilkanaście procent odpowiedzi dowodzi, że satysfakcję przynosi nauczycielom możliwość zmierzenia się z nowymi, ciekawymi zadaniami.

Osoby, którym formalny awans zawodowy nie przynosi satysfakcji, najczęściej podkreślały dominację biurokracji nad merytorycznym wymiarem awansu. Część nauczycieli uważa również, że po uzyskaniu stopnia nie następuje widoczna poprawa pozycji zawodowej, zbyt mało również zmienia się sytuacja materialna. Nauczycielom trudno też pogodzić realizację wymagań awansu z codzienną pracą w szkole. Inne przyczyny braku satysfakcji wymieniane przez nauczycieli to pewna fikcyjność rozwoju zawodowego na drodze awansu, czyli brak warunków na rzeczywiste podnoszenie kwalifikacji, oraz koszty osobiste, rodzinne, jakie ponosi nauczyciel zajęty awansem.

Wydaje się, że rozwój zawodowy potwierdzony formalnym stopniem powinien być ważnym czynnikiem satysfakcji zawodowej, a to, że w przypadku większości nauczycieli tak nie jest, jest istotną słabością systemu.

Tabela 4.51. Związek satysfakcji zawodowej z procesem awansu (w %)

Przyczyny satysfakcji z awansu zawodowego	Odsetek odpowiedzi	Przyczyny braku satysfakcji z awansu zawodowego	Odsetek odpowiedzi
Poprawia sytuację materialną nauczyciela	41,9	Wymaga się zbyt dużo „papierkowej roboty"	20,2
Podnosi pozycję w szkole i prestiż zawodowy nauczyciela	34,5	Osiąganie stopni awansu nie poprawia (w niewielkim stopniu poprawia) pozycję zawodową nauczyciela	11,0
Daje poczucie wykonania trudnego zadania	31,1	Osiąganie stopni awansu zbyt słabo wpływa na poprawę sytuacji materialnej nauczyciela	8,6
Poszerza wiedzę pedagogiczną i psychologiczną	18,8	Zbyt męczące dla nauczyciela jest godzenie wymagań awansu z codzienną pracą	7,2
Poszerza wiedzę przedmiotową nauczyciela	13,2	W trakcie awansu nie ma czasu (warunków) na prawdziwe podnoszenie kwalifikacji	7,2
Daje możliwość wykonywania ciekawych zadań	12,4	Osiąganie stopni awansu wpływa niekorzystnie na życie osobiste i rodzinne nauczyciela	4,2

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

4.3.10. Zmiany w systemie awansu zawodowego

Ewaluacja każdego sytemu powinna zawierać nie tylko ocenę, lecz także oszacowanie konieczności i zakresu zmian. Dyrektorzy szkół i nauczyciele zostali zapytani, czy system awansu zawodowego wymaga korekt i jaki powinien być ich zakres i kierunek.

Blisko 30% dyrektorów szkół nie chce wprowadzać żadnych zmian do systemu awansu. Uważają, że nauczyciele i szkoła potrzebują stabilności i nie należy tam często wprowadzać zmian. Kilka procent z nich sądzi, że korekty dokonane w 2004 roku są wystarczające i system nie wymaga dalszej poprawy. Ponad 2/3 badanych sądzi jednak, że zmiany są konieczne, w tym 1/4 uznaje modyfikacje za zdecydowanie niezbędne. Jakie korekty wydają się dyrektorom szkół najważniejsze?

Tabela 4.52. Zmiany w systemie awansu zawodowego nauczycieli proponowane przez dyrektorów szkół (w %)*

Proponowana zmiana	Bardzo ważne	Raczej ważne	Raczej nieważne	Zdecydowanie nieważne
Dostosowanie wymagań do typu szkoły/ placówki	43,0	28,0	5,4	0,0
Odformalizowanie, odbiurokratyzowanie procedur	40,9	33,3	6,5	0,0
Dostosowanie wymagań do stanowiska nauczyciela (np. nauczyciela określonego przedmiotu, bibliotekarza, pedagoga szkolnego)	38,7	35,5	6,5	0,0
Bardziej precyzyjne określenie wymagań	30,1	38,7	12,9	0,0
Danie nauczycielowi większej swobody w wyborze zadań	21,5	41,9	14,0	0,0
Wprowadzenie większej elastyczności czasowej (np. możliwości przerywania stażu i powracania do niego)	18,3	24,7	23,7	12,9

* Pytanie sprawiło sporo kłopotów, wysoki odsetek braków danych (do 25%).

Dyrektorzy zwracali uwagę, że wymagania awansu powinny być w większym stopniu dostosowane do potrzeb konkretnego rodzaju szkoły czy instytucji edukacyjnej, opiekuńczej itp. oraz do stanowiska nauczyciela. Znane są kłopoty pracowników świetlic czy bibliotek z wypełnianiem wymagań stażowych. Nie dziwi też postulat odbiurokratyzowania procedur na rzecz dokumentowania bardziej merytorycznego. Wymagania, zdaniem badanych, powinny też być bardziej precyzyjne, co umożliwia

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.53. Zmiany w systemie awansu zawodowego proponowane przez nauczycieli (w %)

Zmiana	Odsetek odpowiedzi
Zmniejszyć biurokrację	83,6
Zostawić większą swobodę nauczycielowi w doborze zadań	40,1
Uprościć wymagania stażowe	36,5
Powiązać wymagania stażu z potrzebami szkoły	31,7
Dostosować wymagania stażowe do typu szkoły/placówki	27,1
Zarobki uzależnić od jakości pracy	33,7
Powiązać treści doskonalenia z potrzebami dokształcania nauczycieli	22,8
Dostosować wymagania stażowe do stanowiska nauczycielskiego	19,2
Położyć większy nacisk na umiejętności wychowawcze	15,4

stawianie konkretnych zadań. Dyrektorzy proponują również wprowadzenie większej swobody i elastyczności zarówno w wyborze zadań, jak i planowaniu awansu w czasie.

Nauczyciele odpowiadali na inaczej sformułowane pytanie dotyczące korekt w systemie awansu zawodowego. Konsekwentnie domagają się przede wszystkim ograniczenia biurokracji, większej swobody w doborze zadań, uproszczenia i lepszego dostosowania wymagań do potrzeb określonych placówek i stanowisk nauczycielskich, tak by połączyć awans z potrzebami szkoły. Nauczyciele chcieliby również, aby zarobki nauczycielskie powiązane były z faktyczną jakością pracy, a doskonalenie z potrzebami dokształcania nauczycieli, a nie było ograniczane możliwościami oferty taniej bądź lokalnej. Nauczycielom brakuje umiejętności wychowawczych i chcieliby doskonalić się w tym zakresie zgodnie również z wymaganiami awansu, które tego rodzaju kompetencje ignorują.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ROZDZIAŁ 5

Badanie sondażowe techniką wywiadów zbiorowych

5.1. Opis próby

Uczestnikami badania byli słuchacze studiów podyplomowych przy Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego – Organizacji i Zarządzania Oświatą. Cztery grupy słuchaczy zostały wybrane spośród osób, które dobrowolnie zadeklarowały chęć udziału w rozmowie. Cel badania był jawny. Wśród uczestników każdego wywiadu byli nauczyciele kontraktowi, mianowani i dyplomowani.

Tabela 5.1. Liczebność próby

Nr wywiadu	Liczebność grupy
1	12
2	10
3	10
4	11

5.2. Scenariusz wywiadu zbiorowego i procedura

Scenariusz wywiadu zawierał trzy grupy zagadnień:

1. Nabywanie kompetencji w miejscu pracy – zwłaszcza pierwszy rok pracy:
   - aktywność dyrektora,
   - aktywność opiekuna stażu,
   - trudności, sposób przezwyciężania,
   - współpraca z innymi nauczycielami, specjalistami, np. metodykami,
   - ocena wymagań awansowych, poziom powiązania z pracą szkoły,
   - ocena pierwszego roku pracy, zmiany dotyczące tego okresu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

2. Ocena wymagań na poszczególne stopnie:
   – wymagania merytoryczne,
   – procedury,
   – ocena roli i wsparcia innych: osoby uczestniczące (opiekun, koledzy z pracy, metodycy) oraz dyrektor, eksperci,
   – trudności,
   – awans a codzienna praca szkoły (występowanie i charakter związku).

3. Ocena i modyfikacje systemu awansu:
   – rezygnacja ze stopni awansu – czy i jak oceniać jakość pracy nauczyciela, jak różnicować zarobki,
   – ograniczenie liczby stopni – wydłużenie stażu do 2 lat, egzamin (jaki?), awans poprzeczny, po np. 15 latach stopień nauczyciela mistrza – jakie kryteria dla stopnia mistrza?,
   – wydłużenie awansu – staż 2 lata (egzamin?), co najmniej pięć stopni, rozłożonych na 25 lat pracy,
   – inne propozycje.

Procedura badania
Wszystkie wywiady były nagrywane, następnie robiono ich transkrypcję. Określono kody główne i szczegółowe. Do analizy wyników wykorzystano program ATLAS TI.

5.3. Wyniki wywiadów zbiorowych

5.3.1. Nabywanie kompetencji w miejscu pracy

Polski system kwalifikacji i kształcenia nauczycieli stawia przed uczelniami zadanie przygotowania przyszłych pedagogów do pracy zawodowej. Oczekiwania te trudno w sposób satysfakcjonujący spełniać, redukując zakres treści kształcenia, głównie ze względów finansowych, do ograniczonego programu wyznaczonego ministerialnymi standardami nauczycielskimi. Ponadto nie wszystkie uczelnie wypełniają nawet te obowiązujące, chociaż dalece niewystarczające standardy kształcenia nauczycieli (Wiłkomirska 2005, Raport NIK 2012). Same programy kształcenia nauczycieli są zróżnicowane zarówno pod względem zawartości, jak i poziomu wymagań stawianych studentom. Obok programów ciekawych, nowoczesnych, o przemyślanej strukturze, zawierających aktualną wiedzę,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

są oferty ubogie, o mało akademickim charakterze, skoncentrowane na metodyce, bez sensownej integracji wewnętrznej, studentom proponuje się przestarzałą literaturę.

Programom kształcenia nauczycieli zarzuca się niewystaczający związek między teorią a praktyką. Nierzadko wiedza teoretyczna zdobyta podczas wykładów i ćwiczeń na uczelni nie jest wykorzystywana podczas kształcenia praktycznego w szkole. Sam sposób organizacji i jakość praktyk na kierunkach nauczycielskich są często niezadowalające.

Niedoskonałe kształcenie nauczycieli oraz sam charakter pracy, wymagający analizy doświadczeń płynących z dłuższej praktyki szkolnej, sprawiają, że poziom przygotowania nauczycieli do pracy po ukończeniu studiów nie jest satysfakcjonujący. W większości cywilizowanych krajów w kształceniu nauczycieli wyodrębniono tzw. fazę nabywania kwalifikacji w miejscu pracy. W Polsce, w zamyśle twórców systemu awansu zawodowego, funkcje przypisane tej fazie miał spełniać pierwszy staż – na nauczyciela kontraktowego. Skromny raczej zakres wymagań stawianych w szkole nauczycielowi kontraktowemu przez badanych nauczycieli i dyrektorów był oceniany jako właściwy dla początkującego nauczyciela. Respondenci twierdzili jednak, że często są od razu wrzucani na „głęboką wodę", bo takie są potrzeby w szkole, a staż realizują niejako równolegle, otrzymując bądź nie wsparcie dyrektora szkoły i opiekuna stażu.

Opinie badanych dotyczące wypełniania obowiązków wobec stażystów przez dyrektora szkoły i opiekuna stażu były bardzo zróżnicowane. Wynika z nich jednoznacznie, że w wielu szkołach początkujący nie mogą liczyć na należące się im z mocy prawa i jakościowych potrzeb szkoły wsparcie. Kilka wypowiedzi warto zacytować.

> Zgadzam się z koleżankami, że w przypadku nauczyciela stażysty tych obowiązków jest bardzo dużo. I może one nie wynikają z przepisów prawa, ale taka jest praktyka szkolna. Młody nauczyciel – jak koleżanki powiedziały – jest obciążany wieloma obowiązkami i tak również było w moim przypadku. Ja bardzo dużo rzeczy inicjowałam sama, dopytywałam się, doszukiwałam wielu informacji, czytałam akty prawne, ponieważ chciałam orientować się w tym wszystkim i to był bardzo trudny rok – byłam bardzo obciążona.

> Natomiast dyrektor gdzieś tam cały czas był z boku. To było tylko na zasadzie formalności, pewnych informacji, papierek za papierkiem. Natomiast kontakt taki wspierający był raczej ograniczony, bo wynikało to z tego, że po prostu dyrektor, no nie miał czasu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Najczęstszy zarzut, jaki formułowali uczestnicy wywiadów zbiorowych, dotyczył braku kompetencji merytorycznych i niezbędnej wiedzy specjalistycznej u opiekunów stażu, ze względu na to, że byli np. nauczycielami innych przedmiotów.

Wypowiedzi dotyczące opiekunów stażu wskazują również na próby unikania przez dyrektorów zobowiązań finansowych wobec nich, co nierzadko prowadzi do zaniedbywania obowiązków, traktowania ich w sposób jedynie formalny, czy wręcz ich nie podejmowania.

> Na przykład ja jestem nauczycielem wychowania fizycznego i miałam opiekunkę stażu, która była matematykiem. Na przykład bardzo chciałabym mieć opiekuna też wf-u. Żeby jednak był ten przedmiot – prawda – mój. W mojej szkole był wuefista, tylko taki pan, który się migał po prostu, już taki wypalony starszy nauczyciel.

> Tak, to jest bardzo ważne, bo ja zaczynałam staż jako logopeda i opiekunem stażu była pani nauczycielka przedszkola i kompletnie nie była mi pomocna.

> Miałam poważne problemy z moim opiekunem stażu, ponieważ pani ciągle się mnie pytała, co ja mam zrobić. Nie miała kompletnie żadnej wiedzy na temat tego, jakie są jej kompetencje, jaki jest zakres jej obowiązków jako opiekuna. I to było na zasadzie takiej, że jej przynosiłam różne materiały, gdzie zdobywałam właśnie – i pani się mnie pytała, czy to będzie tak, czy to będzie tak, dobrze, źle.

> Ja miałam opiekuna stażu... Moim zdaniem nie do końca spełniał rolę opiekuna stażu, dlatego że, jak teraz z perspektywy czasu o tym myślę, to była pani, która za moment dosłownie, dwa lata później przeszła na emeryturę. Czyli te nowe wzorce awansowe były zupełnie obce. Obcy był jej plan rozwoju zawodowego. To wszystko praktycznie ja musiałam przedzierać się przez to sama, a ona mnie uprzejmie sprawdzała i mówiła, że dobrze i pozwalała pokazać pani dyrektor. Tak samo innym sposobem pisała scenariusze. Ja po studiach, sposobem nowym, nawet cele operacyjne itd. A pani używała słów: wdrożono itd., gdzie już dawno tego nie robiło się. I to samo było, kiedy miałam opiekuna przy awansie na nauczyciela mianowanego. Również miałam panią, która robiła tak jakby z poprzedniej epoki nauczycielstwa. Czyli mianowanie było po trzech latach itd., zupełnie innym sposobem prowadzone. I również to było dla niej trudne, pomóc mi, np. porządnie skonstruować plan rozwoju zawodowego w taki sposób, żeby on czemuś służył. I dlatego ja wyciągnęłam sobie taki wniosek, że fajnie by było, gdyby nauczycielem wspierającym, tak zwanym opiekunem, był nauczyciel, który przeszedł przez te stopnie awansu.

> A w małych szkołach jest to problematyczne, dlatego że – nie wiem jak to wiejskie szkoły rozwiązują – ja pracuję tutaj w Warszawie, ale jest to też mała szkoła

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

i na przykład pani, która robiła staż kilka lat temu z języka angielskiego, nie miała możliwości uczestniczenia w lekcjach innej nauczycielki języka angielskiego i ona tak przychodziła do różnych nauczycieli, pytała, czy mogą ją zaprosić.

Ja miałam to szczęście, że jak przyszłam do pracy w pierwszym roku, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli zorganizował taką konferencję, takie warsztaty w zasadzie, przez cały rok to trwało – Akademia Młodego Nauczyciela. I oni nas tam wszystkich stażystów, krok po kroku prowadzili przez ten awans, przez ten szczebel akurat nauczyciela stażysty. Bardzo było to pomocne, bo, no w zasadzie wszystko, co trzeba było to do przeprowadzenia, to mieliśmy wskazówki i merytoryczne i takie koleżeńskie i ode mnie się w szkole uczyli.

Czasami dyrektorzy, nie mając funduszy dla opiekunów stażu, nie pozwalają nauczycielom na ich rozpoczęcie. W przypadku pedagogów rozpoczynających pracę sposobem na uniknięcie rozpoczynania przez nich stażu jest zatrudnianie ich z kilkutygodniowym opóźnieniem. Uczestnicy wywiadów nie wahali się o tym mówić.

U mnie w szkole też tak jest, że wyznacza dyrektor, nie zawsze jest to osoba z tej samej dziedziny. A poza tym też nie dostaje pieniędzy. U nas podpisują nauczyciele taką formę oświadczenia. To jest oświadczenie, że będą pełnić społecznie funkcję opiekuna stażu. I myślą tak sobie, że jeżeli coś takiego jest podpisywane, to ci opiekunowie nie mają takiej jakby może motywacji do tego, żeby przejąć się naprawdę swoją rolą i traktują to tak bardzo formalnie.

Czyli jeszcze poza tym nie było pieniędzy na opiekuna stażu. Czyli powiedział, że nie ma pieniędzy na opiekuna stażu. Wobec tego staż może będzie rozpoczęty, a może nie będzie rozpoczęty.

Byłem od września do sierpnia zatrudniony i również nie było pieniędzy na opiekuna stażu i staż nie był odbywany.

Dodałabym jeszcze jedną rzecz. Żeby, nie wiem, kuratorium, gmina sprawdzało dyrektorów, w jaki sposób zatrudniają nauczycieli. Bo ja się spotkałam, i to nie z jednym dyrektorem, który nie zatrudnia stażysty od 1 września, tylko od dnia 14 września. Wówczas nie rozpoczyna awansu zawodowego. Jeżeli chce pracować w tej placówce, wówczas jego awans zawodowy trwa 2 lata, a nie 9 miesięcy.

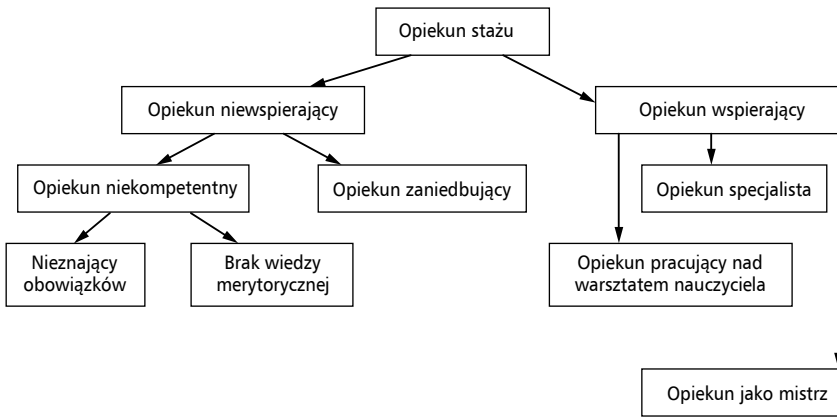
Na szczęście byli też nauczyciele, którzy swoje pierwsze miesiące w szkole wspominają znacznie lepiej, ich wypowiedzi pokazują, że funkcja opiekuna stażu może być wykonywana dobrze, z wielkim pożytkiem dla początkującego nauczyciela.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Opiekun stażu to była pani, która miała mniej więcej dwadzieścia lat stażu pracy w wychowaniu przedszkolnym. Naprawdę była osobą bardzo pomocną. Ja chodziłam do niej oglądać zajęcia. Ona przychodziła oglądać moje zajęcia. Po każdych zajęciach ze mną się spotykała. Rozmawiała ze mną na temat tego, co źle zrobiłam, co powinnam poprawić, co było dobre. Może, jakie mogłabym jeszcze inne metody w danym temacie zastosować. I to było naprawdę dla mnie bardzo cenne, bo brakowało mi po prostu doświadczenia.

Poza tym miałam świetnego opiekuna stażu z tej samej specjalizacji. Bo ja akurat staż robiłam w świetlicy i miałam panią ze świetlicy jako opiekuna, do którego mogłam się zwracać w każdej sprawie. Ona mnie wpierała, podsyłała mi jakieś fajne materiały. Zawsze zapraszała mnie na zajęcia, była otwarta na wszelkie propozycje, to znaczy, moje prośby o pomoc.

Pierwszy rok pracy zdecydowanie bardzo dobry. I pomoc ze strony innych nauczycieli, współpracowników, jak i opiekuna stażu. Życzliwość, chęć niesienia pomocy. Także bez żadnego problemu. To generalnie najlżejszy i najłatwiejszy tak naprawdę rok w mojej pracy.



Rysunek. 5.1. Oceny pracy opiekuna stażu przez uczestników wywiadów zbiorowych

5.3.2. Związek między systemem awansu zawodowego nauczycieli a jakością pracy

W refleksji nad jakością pracy nauczycieli i szkół jako instytucji można wyróżnić kilka nurtów. Jeden z nich wywodzi się z myśli Deminga i Bostingla. Bostingl określił cztery filary szkół, jakości – zrozumienie relacji między wszystkimi podmiotami szkolnymi, stałe osobiste zaangażowanie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

w ciągłe doskonalenie, nastawienie na procesy, silne i konsekwentne, jakość przywództwa ze strony dyrekcji i władz. Pierwszy filar tworzą rozbudowane łańcuchy współdziałania wszystkich zaangażowanych w proces edukacji szkolnej, które służą procesowi zapewniania jakości i doskonalenia. Drugi filar wymaga zmierzania do doskonałości, do rozwijania swoich talentów i zdolności zarówno u uczniów, jak i pedagogów. Doskonalenie zapewniają również spotkania i konferencje nauczycieli, służące wymianie doświadczeń i wzajemnemu wspieraniu. Istotą trzeciego filaru jest stałe ulepszanie całego procesu uczenia się, tworzonego przede wszystkim przez duet nauczyciel – uczniowie oraz przez towarzyszące temu doskonalenie całego systemu oświaty, tak aby warunki pracy w szkole zapewniały sukces wszystkim jej podmiotom. Ostatni filar wiąże się z odpowiedzialnością osób kierujących instytucją za jakość procesu kształcenia. Chodzi o zapewnienie warunków sprzyjających budowaniu jakości.

Rozwój zawodowy nauczycieli w zamyśle reformatorów na pewno miał się wpisywać w postulat podnoszenia jakości pracy zarówno samych nauczycieli, jak i całej szkoły. Czy tak się stało? Opinie nauczycieli biorących udział w wywiadach zbiorowych są dosyć krytyczne.

Brak pozytywnej korelacji wynika, zdaniem respondentów, z niedostosowania wymagań awansu do podstawowych i codziennych zadań szkoły, co wymusza wyizolowanie aktywności nauczyciela realizującego wymagania awansu z zaplanowanego toku pracy szkolnej. Prowadzi to często, zdaniem nauczycieli, do zaniedbywania codziennych obowiązków nauczyciela, skoncentrowanego na dodatkowych zadaniach. W opinii respondentów konflikt zobowiązań wynika także ze zbyt dużego obciążenia nauczycieli pracą.

> Gdzie tak naprawdę w tym wszystkim jest nasz rozwój i gdzie w tym wszystkim jest ten uczeń. Bo ja przyznam się, że czasami naprawdę brakuje czasu na to, żeby się zastanowić, jak temu dziecku pomóc, skoro ja muszę zrobić to, to, piąte, dziesiąte.

> I tak naprawdę nauczyciel tańczy wokół dokumentacji, która i tak została uszczuplona, ale ten awans jest wyjęty z życia i uczy tak naprawdę – to było moje odczucie – że ja w tym momencie robię tę teczusię. I nie było czasu, nie było siły, mocy, żeby przygotowywać się na lekcje, żeby je w zadowalający sposób prowadzić.

Innym istotnym czynnikiem, powodującym, że awans zawodowy nie sprzyja jakości pracy nauczyciela i szkoły, jest zdaniem badanych poza-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

lekcyjny charakter zadań realizowanych przez nauczyciela w trakcie staży. Od pedagogów wymaga się organizacji dodatkowych zajęć, które często nie wynikają z programów dydaktycznych czy wychowawczych szkoły, nie budzą też zainteresowania uczniów bądź stanowią dla nich dodatkowe, niechciane obciążenie. Świadczy o tym wiele wypowiedzi respondentów.

> Nauczyciel 1: To znaczy na siłę to się da zrobić zawsze. Tylko nie zawsze te działania są potrzebne. Robi się rzeczy, których jest na przykład bardzo dużo i nie ma na nie zapotrzebowania. Ale trzeba zrobić, żeby mieć co sobie wpisać.
>
> Badacz: Ale czy przykład jakiś może pani podać?
>
> Nauczyciel 1: Bardzo dużo imprez, bardzo dużo zajęć dodatkowych. Nie ma już dzieci chętnych, żeby brały udział w kolejnym konkursie [śmiech], w kolejnych zajęciach. Zostały już do tej godziny 18:00, bo się czas już kończy tak trochę taki przystępniejszy dla dzieci.
>
> Nauczyciel 2: U nas też zajęć dodatkowych już nie można, tyle właśnie, już o godzinie 17, 18 to już nie ma ani sal, ani dzieci.
>
> Nauczyciel 3: Czasami człowiek przychodzi o 17 i już nie ma z kim pracować, no bo już nie ma dzieci, bo koleżanka godzinę wcześniej jeszcze ich wymordowała na jakimś tam sportowym czy czymś.
>
> Nauczyciel 4: O właśnie. Tak właśnie jest, że czasem panie między sobą muszą dojść do porozumienia, która będzie mogła zorganizować w tym roku jakąś imprezę, konkurs, dzień otwarty [śmiech].

Pedagodzy sądzą również, że jest wywierany nacisk na zajęcia o szczególnej atrakcyjności, często efekciarskie, a mniej ważny jest ich potencjał wychowawczy czy dydaktyczny. Presja awansu i jego procedury sprawiają, zdaniem respondentów, że merytoryczna wartość ich działań jest mniej istotna niż formalne spełnienie wymagań i ich udokumentowanie. Nauczyciel motywowany jedynie uzyskaniem stopnia, nieprzekonany do celowości edukacyjnej i projakościowego charakteru swoich działań traci poczucie sensu, bywa, że poczucie zagrożenia etycznego. Zwracano uwagę, że oceniana jest dokumentacja, a nie praca i wysiłek nauczycieli.

> Właśnie może się okazać, że po prostu on stworzył plan, piękny plan i wspaniały. I nikt tego nie sprawdzi, czy on w rzeczywistości był wykonany, zrealizowany. Tylko po prostu ma plan, ma napisane sprawozdanie. I piękny nauczyciel, piękny ma papierek. Bo to jest tak: obronić się też pięknie potrafił...

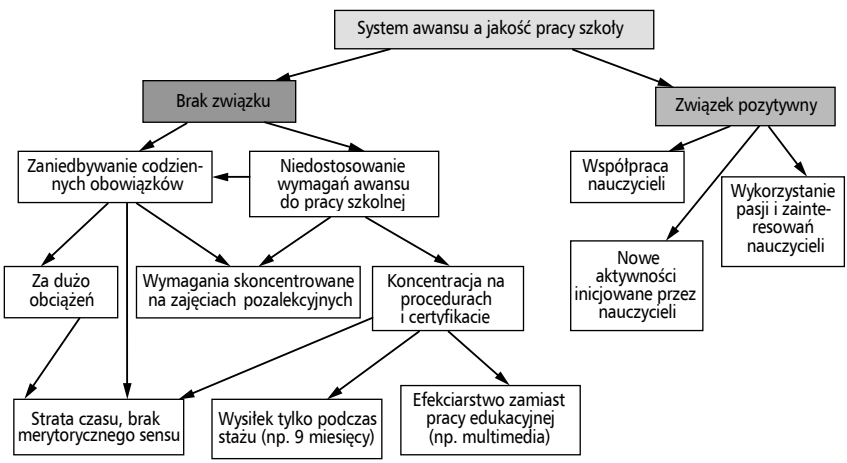
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

> Ja powiem jeszcze inaczej, bo procedury... Jest w końcu ta komisja na tej rozmowie, no jest. Ale ta komisja nie ma wglądu tak naprawdę. Nie ma... [wypowiedź emocjonalna, podniesiony głos]. No bo dyrektor własnoręcznie podpisuje pieczątką. Uznaje to sprawozdanie, które było. No i podpisuje OK. I jak gdyby nie ma, komisja nie ma możliwości weryfikacji tego tak naprawdę. Nie ma teraz, nie ma.

Badani zwracali też uwagę, że wzmożony wysiłek nauczycieli jest wyraźnie ograniczony do miesięcy trwania stażu, potem wyraźnie maleje, a nierzadko pedagog uważa, że należy mu się odpoczynek. Po zakończeniu awansu aktywność dodatkowa, w tym samokształceniowa, zdaniem uczestników wywiadów, zdecydowanie maleje, chociaż podkreślano również istnienie chlubnych wyjątków.

Respondenci o wiele rzadziej mówili też o tym, w jaki sposób system awansu podnosi jakość pracy i nauczycieli, i szkoły. Najczęściej podkreślano, że realizowane zadania wzmacniają nieczęstą w szkole współpracę nauczycieli. Dają również możliwość włączenia do zajęć pozalekcyjnych aktywności związanych z osobistymi pasjami nauczycieli i, co chyba najważniejsze, wymagania motywują pedagogów do podejmowania wielu inicjatyw, które bez tych formalnych bodźców nie miałyby pewnie miejsca.

> Mogę powiedzieć, że awans zawodowy popchnął wielu nauczycieli do nowych aktywności. Co ciekawe, zrodziły się pewne inicjatywy, które po awansie nadal są. Także owoce tego awansu widzimy w dalszych działaniach innych.


System awansu a jakość pracy szkoły
Brak związku
Związek pozytywny
Zaniedbywanie codziennych obowiązków
Niedostosowanie wymagań awansu do pracy szkolnej
Współpraca nauczycieli
Wykorzystanie pasji i zainteresowań nauczycieli
Za dużo obciążeń
Wymagania skoncentrowane na zajęciach pozalekcyjnych
Koncentracja na procedurach i certyfikacie
Nowe aktywności inicjowane przez nauczycieli
Strata czasu, brak merytorycznego sensu
Wysiłek tylko podczas stażu (np. 9 miesięcy)
Efekciarstwo zamiast pracy edukacyjnej (np. multimedia)

Rysunek 5.2. Ocena związku systemu awansu i jakości pracy szkoły przez uczestników wywiadów zbiorowych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

5.3.3. Ocena i modyfikacje systemu awansu

Nauczyciele biorący udział w wywiadach zbiorowych dość krytycznie oceniają system awansu. Jednak w kwestii zakresu i charakteru jego modyfikacji zdania są bardzo podzielone. Wiele proponowanych zmian wynika już z wcześniejszych analiz, np. ograniczenie biurokracji i wyraźne powiązanie wymagań i wynikających z nich zadań z codzienną praktyką nauczyciela.

Opinie dotyczące pierwszego stażu, nabywania kwalifikacji w miejscu pracy były podzielone, podkreślano z jednej strony, że nauczyciel potrzebuje poważnego wsparcia osób bardziej doświadczonych i stopniowego rozpoczynania własnej praktyki. Z drugiej strony uczestnicy wywiadów mieli wątpliwości, czy potrzeba na to aż całego roku szkolnego, zwłaszcza że w wielu szkołach i tak nauczyciele podejmują znacznie więcej samodzielnych obowiązków dydaktycznych. Z reguły też ten pierwszy staż podlega bardziej formalnej niż merytorycznej ocenie dyrektora. Różnice zdań widać w wypowiedziach nauczycieli.

> Minie się wydaje, że ten staż pierwszy szczególnie bardzo jest potrzebny. Bo w momencie kiedy człowiek jest teoretycznie w zasadzie nauczycielem, kończy uczelnię, to dopiero zaczyna wchodzić w swoją pracę zawodową i to jest świetny pomysł na to, żeby poznał pracę, jakby specyfikę pracy w placówce, w której podejmuje po prostu pracę. No i jest to duża motywacja do tego, żeby zaczął się rozwijać, to znaczy w tym sensie, żeby zaczął poznawać przepisy, jakie obowiązują, zaczął głębiej wchodzić w metodykę stosowaną, żeby wszedł, oglądał zajęcia kolegów i koleżanek.

> Dla mnie najtrudniejsze było to, że jak dwie osoby w tym czasie przyszły do placówki, pozostała kadra była niemłoda. I panie stwierdziły, że jeżeli my przyszłyśmy do placówki i jesteśmy młode, to się wycofały z pracy. I tak naprawdę cały ciężar, pociągnięcie wszystkich imprez, uroczystości, które odbywały się w tym momencie w placówce, miałyśmy wpisane w plan rozwoju zawodowego. Co teoretycznie pięknie, bo popiera placówkę. Ale z drugiej strony byłam tak wymęczona, plus praca zawodowa – nie zapominajmy, że byłam młodym nauczycielem, musiałam się wszystkiego nauczyć – że ja była tak wymęczona, że ja po pierwszym roku myślałam, że ja nie będę pracowała jako nauczyciel.

> Wymogi są rzeczywiście łatwe, ale narzucane z góry przez dyrektora i przez – w moim przypadku – opiekuna stażu były dodatkowe zajęcia, które pod pretekstem: robisz, bo masz się zasłużyć, pani będzie wpisana do sprawozdania. Czułam się wykorzystywana i również zmęczona.

> To często nie było tak, że ja to miałam w planie rozwoju zawodowego, bo plan rozwoju odpowiadał punktom z rozporządzenia. Te wszystkie rzeczy były obok

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

tego, czyli ja musiałam robić to, co było w planie rozwoju zawodowego, plus to, co wynikała z tego, że robię awans to... I tak było przez cały staż.

Jeżeli chodzi o dydaktykę, o funkcjonowanie w klasie itd., to dużo rzeczy musiałam sama się dowiedzieć. Zresztą byłam w taką dziwną sytuację wpuszczona od razu, dosłownie wpuszczona, bo trzeciego dnia mojej pracy wezwała mnie moja wicedyrektorka – wtedy nie była jeszcze moim opiekunem stażu albo była i o tym nie wiedziałam. I powiedziała, że w pewnym sensie musi mnie zmusić do tego, żebym w piątek (rozmowa była we środę) wyjechała do Niemiec w charakterze tłumacza, ponieważ nasza gmina ma podpisane partnerstwo z gminą niemiecką.

Badani postulowali też, by do pracy w pierwszym roku przyszli nauczyciele lepiej przygotowywani już na studiach, zarówno w zakresie administracyjnego funkcjonowania szkoły, jak i wymagań pierwszego stażu oraz praktyki nauczycielskiej.

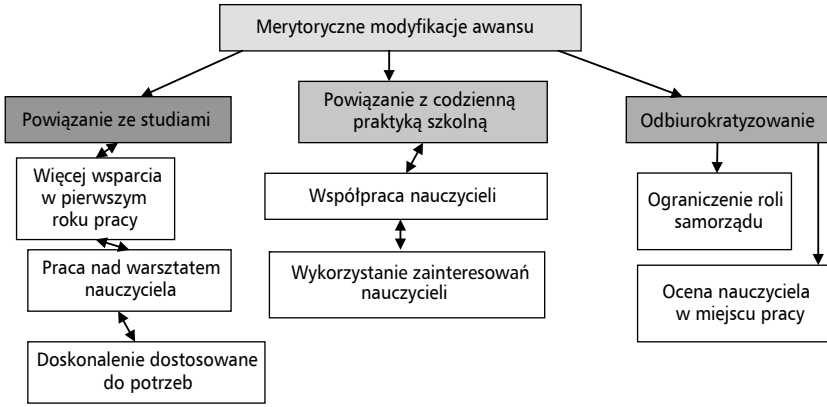
Nauczyciele zgodnie przyznawali, że inaugurujący ich pracę zawodową rok powinien być poświęcony przede wszystkim treningowi warsztatu dydaktycznego i kompetencji wychowawczych. I tego w współpracy z opiekunami stażu najbardziej im brakowało. Podobnie jak grupa osób ankietowanych akcentowali, że reguły awansu nie są dostosowane do wszystkich specjalności, trudno znaleźć np. opiekunów dla logopedów, bibliotekarzy, psychologów.

Uczestnicy wywiadu podkreślali również niewłaściwość oderwania zadań awansowych od nurtu codziennej pracy z uczniami, proponowali bardziej kolektywny charakter zadań i większe wykorzystanie inicjatyw powiązanych z osobistymi zainteresowaniami nauczycieli.

Wszechobecny, niezależnie od omawianej kwestii, jest postulat odbiurokratyzowania awansu. Nauczyciele chcieliby przede wszystkim ograniczenia roli samorządu, który jest oskarżany o kierowanie się wyłącznie motywacjami ekonomicznymi i powiązane z tym nieuczciwe działania, np. wydłużanie awansu z powodu uchybień formalnych czy wymuszanie na dyrektorach np. opóźnienia zatrudniania, aby nauczycielowi zabrakło wymaganego czasu 9 miesięcy na realizację stażu. Badani sądzą, że ocena nauczyciela powinna odbywać się w miejscu jego pracy.

Uczestnicy wywiadów zbiorowych proponowali również istotne zmiany strukturalne. I tym razem widoczne były znaczące różnice w prezentowanych opiniach. Najbardziej radykalne były propozycje likwidacji systemu wynikające z jednoznacznie surowych ocen. Część badanych uważała, że pierwszy rok pracy nauczyciela powinien się zakończyć niesformalizowaną oceną, dokonywaną przez dyrektora i zespół nauczycieli.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234



Rysunek 5.3. Propozycje merytorycznych modyfikacji systemu awansu zgłaszane przez uczestników wywiadów zbiorowych

Sporo krytycznych wypowiedzi dotyczyło sztucznej dynamizacji aktywności nauczycieli w trakcie staży awansowych, a zwłaszcza ich końcowej części. Powoduje to swoistą fragmentaryzację procesu rozwoju i doskonalenia, który ze swej natury powinien być ciągły. Dlatego niektórzy badani postulowali zastąpienie systemu awansu regularną, np. roczną, oceną (był kłopot z określeniem, przez jakie gremium), od której zależałaby wysokość dodatku.

Innym proponowanym rozwiązaniem był znany i raczej negatywnie oceniany system awansu oparty na stażu pracy.

> Coś się pomyliło w idei tej. Idą było chyba to, żeby ludzie się doskonalili, zdobywali nowe kompetencje, nowe umiejętności, tak... Natomiast w praktyce wyszło coś zupełnie inaczej. Ludzie robią tylko to, co muszą. Oczywiście nie wszyscy – to jest uogólnienie. Większość rzeczy jest robiona na pokaz, albo po to, żeby udokumentować to, co się napisało w planie rozwoju zawodowego. Często sam ten plan jest pisany po prostu „ot tak" – przepisany jakiś wzorzec z internetu, czy też powsadzana tylko specyfika danej specjalizacji. I później to, co się w te ostatnie dziewięć miesięcy zrobiło, dopasowuje pod te punkty z tego z planu rozwoju zawodowego. Więc tu jest coś nie tak z tym. Nie mam pomysłu, jak to zrobić. To jest coś chorego chyba w tym systemie.

> Pracując w tej szkole, w której pracuję do tej pory, miałam okazję z boku przyglądać się osobom, które robiły staże na nauczyciela dyplomowanego. To były trzy osoby. Przez dwa lata nic się nie działo. Te osoby praktycznie nic nie robiły, poza swoimi normalnymi, zawodowymi obowiązkami. Kiedy nadchodził okres

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ostatnich dziewięciu miesięcy – ja przepraszam za określenie – ale te osoby dostawały jakiegoś amoku, jakiegoś szału. I po prostu była impreza za imprezą. Jak nie przedstawienie, to jakiś konkurs, to coś tam. My nie nadążaliśmy schodzić na dół na jakieś uroczystości, na jakieś konkursy [śmiech w tle]. No po prostu jeden wielki szał. Staż się skończył, osoby uzyskały stopień nauczyciela dyplomowanego i koniec imprez, nic się nie dzieje [śmiech].

Też zauważam, że u mnie w szkole – bo ja mam na razie stopień nauczyciela kontraktowego i niby dwa lata odpoczywam. Jestem jakimś ewenementem, ponieważ biorą udział w konkursach, staram się, jakby angażuję się i tak dalej. Moje koleżanki mówią: „Po co? Tak... Masz dwa lata przerwy. Tak... Masz dwa lata – nic nie robisz, tak...". Natomiast właśnie te koleżanki, które już robią te dalsze stopnie awansu, no to tak: „Ach muszę, wiesz, co? – konkurs". Ja mówię, tak? Super! No to weźmiemy razem. No tak, bo ja w awansie biorę, tak... Bo mi to jest potrzebne do awansu. Bo ja muszę mieć papierek. Bo ja to, bo ja tamto. I jakby nie wynika bardzo często – przynajmniej z mojego doświadczenia, mogę mówić tylko o sobie, i z tego doświadczenia z koleżankami z którymi miałam jakby kontakt, że nie jest to chęć jakby własnego rozwoju, własnego poszerzania wiedzy, czy chęć po prostu, żeby te dzieci były szczęśliwe.

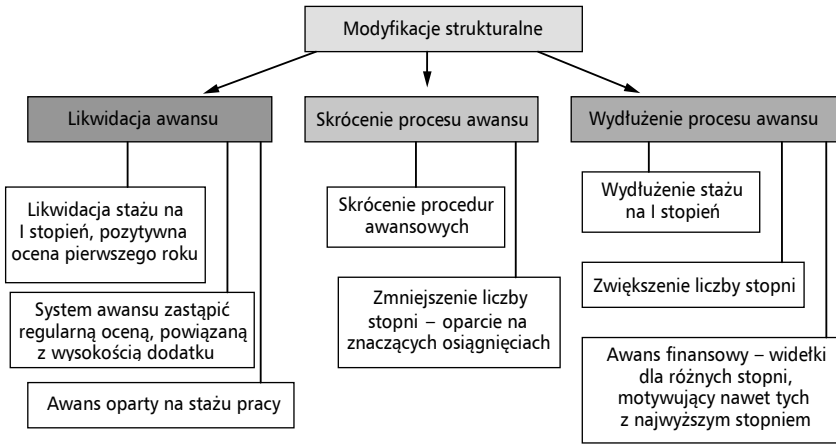
Natomiast to, co obserwuję, jeżeli chodzi w ogóle o awans, że rzeczywiście, ci nauczyciele, którzy robią awans, są bardziej zaprzężeni do robienia czegoś na rzecz szkoły – przedszkola. Natomiast ci, którzy nie, to tak dyskretnie się wyłączają jakoś.

Pierwszy staż może. Natomiast te pozostałe staże uważam, że powinny być przyznawane większe pensje po prostu za wysługę lat. Bo każdy, kto chce się rozwijać, kto chce wykazywać się na forum szkoły, kto chce brać udział z dziećmi w konkursie, kto chce w jakiś sposób działać – będzie to robił. Natomiast staże w pewien sposób uniemożliwiają nauczycielom działanie, powiedzmy w takich aspektach, w których by chciał brać udział.

To znaczy awansu w ogóle nie powinno być. Nie powinno być tych stopni. Powinny być – znaczy regularnie – raz do roku skrupulatnie sprawdzane wymierne efekty naszej pracy, nasze samodoskonalenie itd. – i za to dodatek motywacyjny taki. Tylko niech to będzie przedstawiane w gminie, tak. Gmina jest organem prowadzącym, raz do roku.

Wśród uczestników wywiadów byli też zwolennicy zarówno skrócenia awansu, jak i jego wydłużenia. Argumenty pierwszej grupy były związane przede wszystkim z przerwami między stażami na poszczególne stopnie. Nauczyciele potwierdzali, że konstrukcja systemu awansu skłania nauczycieli do nierównomiernie rozłożonego w czasie wysiłku. Motywacja awansowa ma charakter silnie dominujący. Natomiast w czasie oczekiwania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234


Modyfikacje strukturalne
Likwidacja awansu
Skrócenie procesu awansu
Wydłużenie procesu awansu
Likwidacja stażu na I stopień, pozytywna ocena pierwszego roku
System awansu zastąpić regularną oceną, powiązaną z wysokością dodatku
Awans oparty na stażu pracy
Skrócenie procedur awansowych
Zmniejszenie liczby stopni – oparcie na znaczących osiągnięciach
Wydłużenie stażu na I stopień
Zwiększenie liczby stopni
Awans finansowy – widełki dla różnych stopni, motywujący nawet tych z najwyższym stopniem

Rysunek 5.4. Propozycje strukturalnych modyfikacji systemu awansu zgłaszane przez uczestników wywiadów zbiorowych

na kolejny staż nauczyciel odpoczywa, zbiera siły do kolejnego okresu wytężonej pracy. Nie służy to, zdaniem tej grupy nauczycieli, jakości pracy szkoły ani procesowi doskonalenia pedagogów. Nie proponują zlikwidowania sytemu awansu, ale możliwość jego skrócenia, a niektórzy z nich postulują pozostawienie decyzji o podejmowaniu kolejnych stażów samym nauczycielom. Nadmiernemu skracaniu procesu uzyskiwania stopni mogłoby zapobiegać wprowadzenie jako kryterium znaczących osiągnięć. Warto zwrócić uwagę na określenia, których używają rozmówcy.

> Znieść może ten czas oczekiwania, że na przykład między jednym a drugim stopniem na przykład dwa lata czego? No takiego odpoczynku.

> Znaczy ten czas oczekiwania jest moim zdaniem zmarnowany, że jest po prostu niewykorzystany.

Spora grupa badanych podkreślała, że konstrukcja systemu awansu obejmuje około 10 lat pracy nauczyciela, a potem motywacja do rozwoju zawodowego bardzo maleje. Ci respondenci proponowali wydłużenie systemu, poczynając od pierwszego stażu. Pojawiły się tutaj nawet pomysły egzaminu pasującego na nauczyciela (kontraktowego).

> Nauczyciel 1: Niech to będzie nawet wydłużony ten pierwszy staż, niech to będzie jakaś forma egzaminu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Nauczyciel 2: Praktycznego egzaminu.

Nauczyciel 3: Niech to będzie połączony, teoretyczny z praktycznym egzaminem. Ale ktoś powinien zdecydować, czy dana osoba powinna po prostu pracować w szkole.

Najwięcej ocen krytycznych dotyczyło jednak pedagogów starszych, ze stopniem nauczyciela dyplomowanego. Zdaniem badanych, kiedy znika formalny przymus, to trudno o inne motywacje do rozwoju zawodowego i wzmożonej aktywności na rzecz szkoły.

Tutaj mam na myśli przeważnie nauczycieli dyplomowanych. No i osiada na laurach i nie robi już nic.

Odpoczywa. Ja już zrobiłem swoje. Ja już teraz... Niech się wykazują młodsi.

Zdarzają się tacy nauczyciele, ja z nimi też miałam kontakt, którzy po prostu sobie siedzą, nic nie robią, żadnych nowych działań nie podejmują. Na wszystkie jakieś prośby, żeby się zaangażował w jakąś tam sytuację, opowiada – nie, nie mam czasu, jestem chora itd. I siedzi w tej szkole dwadzieścia parę lat i będzie tak siedzieć.

Nie mam pomysłu, powiem szczerze, tutaj jest, że wydłużenie, tak, co najmniej pięć stopni na dwadzieścia pięć lat pracy. Nie wiem, może to jest nasza mentalność jakaś taka – nie muszę nic robić, to umywam ręce, a jak muszę, to zacznę robić, bo masz nóż na gardle.

Ja to jestem właśnie za tym, żeby człowiek mógł sam decydować. Czuję się na siłach, chcę, robię awans, otwieram. Natomiast uważam, że to tak system powinien być zbudowany, żeby dawał możliwość dalszego rozwoju po prostu, a nie zatrzymywał się na dyplomowanym. Kto chce, dochodzi do takiego momentu, a kto chce, po prostu nie.

Pojawiały się też głosy, że można wprowadzić obok bądź zamiast kolejnych stopni widełki finansowe, zwłaszcza dla ostatniego stopnia, żeby zgodnie z zamiarem twórców systemu awansu motywować nauczycieli finansowo także po osiągnięciu ostatniego stopnia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ROZDZIAŁ 6

Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli przez ekspertów, liderów i kuratorów

6.1. Perspektywa ekspertów komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych

6.1.1. Ocena mocnych i słabych stron systemu awansu

Badani eksperci wskazywali wiele słabości systemu awansu, ale dostrzegali także jego dobre strony.

Tabela 6.1. Mocne i słabe strony awansu w opinii ekspertów

Mocne strony awansu	Słabe strony systemu awansu
Zawiera jasno określone wymagania	Nieprecyzyjnie sformułowane wymagania
Motywuje do doskonalenia i rozwoju zawodowego	Niezwiązany z rozwojem i jakością nauczania
Prowadzi do podniesienia jakości pracy szkoły	Nie tworzy elit nauczycielskich, jest nieselekcyjny
Powoduje większą kreatywność i innowacyjność nauczycieli	Nauczyciele są źle oceniani: powierzchownie, ogólnikowo
Prowadzi do podniesienia statusu zawodowego nauczycieli	Nie eliminuje nauczycieli, którzy nie nadają się do tego zawodu (osobowość, problemy emocjonalne)
Prowadzi do poprawy sytuacji finansowej nauczycieli	Ma biurokratyczny, formalny charakter, „przewaga formy nad treścią"
Zwiększa udział nauczycieli w zewnętrznych formach doskonalenia	Powoduje czasową aktywność nauczycieli, potem spadek aktywności po awansie
Zwiększa kreatywność i innowacyjność	Nie pogłębia wiedzy psychologicznej i umiejętności rozwiązywania problemów w klasie
Poprawia znajomość prawa wśród nauczycieli	Skład komisji jest niewłaściwy
	Nieuczciwy – nauczyciele korzystają z dokumentacji kolegów, ściągają z internetu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Eksperci komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych mieli wiele zastrzeżeń do systemu awansu zawodowego, chociaż dostrzegali także jego pozytywne strony. Zarysowała się w tej grupie badanych rozbieżność w ocenie wymagań awansu. Część badanych ekspertów „jasno sformułowane wymagania" traktowała jako zdecydowanie pozytywną cechę tego systemu, ale pojawiły się także opinie, że są one nieprecyzyjne, zbyt ogólnikowe, niedostosowane do różnych stanowisk nauczycielskich.

Wystąpił natomiast konsensus wśród ekspertów w zakresie oceny znaczenia awansu dla podnoszenia statusu zawodowego nauczycieli i poprawy ich sytuacji finansowej. Wszyscy podkreślający tę konsekwencję systemu awansu oceniali ją pozytywnie.

Podkreślano także, że system awansu zachęca nauczycieli do rozwoju i doskonalenia, pobudza ich do kreatywności i innowacyjności, chociaż zwracano także uwagę na czasowy, „akcyjny" charakter działań nauczycielskich, które zdecydowanie słabną, a nawet wygasają, po uzyskaniu odpowiedniego stopnia awansu.

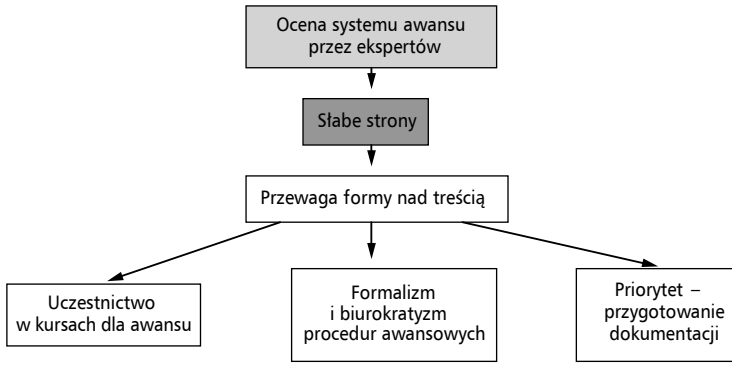
Niektórzy eksperci twierdzili także, że zwiększona aktywność nauczycieli w trakcie zdobywania stopni awansu podnosi jakość pracy szkoły. Zwracano także uwagę na takie zalety systemu awansu, jak większe zainteresowanie nauczycieli zewnętrznymi formami doskonalenia zawodowego oraz poprawa znajomości prawa oświatowego w tej grupie zawodowej. Podkreślano jednocześnie, że nie zawsze „zewnętrzne formy doskonalenia" mają ofertę atrakcyjną dla nauczyciela, przyczyniającą się do realnego podniesienia jego kompetencji zawodowych i poprawy jakości pracy szkoły, a kursy i szkolenia są często wybierane dla „zaświadczenia, a nie podniesienia wiedzy i umiejętności".

Wśród największych wad systemu wskazano brak związku systemu awansu z jakością pracy szkoły, podkreślano, że jest to często „awans dla awansu", niczego nie zmienia, nie przynosi żadnej „wartości dodanej". Wielu ekspertów wskazało jako słabą stronę systemu „przewagę formy nad treścią", którą uzasadniali w różny sposób. Po analizie treści ich odpowiedzi na ten temat zostały ujęte w trzy przedstawione na rysunku 6.1 kategorie.

Eksperci zwracali także uwagę na to, że system awansu nie wyłania elit nauczycielskich, nie jest selekcyjny.

Krytykowano przebieg egzaminów i postępowań kwalifikacyjnych. Podczas egzaminu lub rozmowy kwalifikacyjnej nauczyciel tylko opowiada o swojej pracy, „postępowanie czy egzamin jest formalnością, wystarczy tylko opowiedzieć o swojej pracy (tzn. odczytać z prezentacji) i zgromadzić dokumenty w segregatorze".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234


Ocena systemu awansu przez ekspertów
Słabe strony
Przewaga formy nad treścią
Uczestnictwo w kursach dla awansu
Formalizm i biurokratyzm procedur awansowych
Priorytet – przygotowanie dokumentacji

Rysunek 6.1. Ocena awansu przez ekspertów. Kategorie odpowiedzi: „przewaga formy nad treścią"

Eksperci podkreślali, że nauczyciele często nie planują swojego rozwoju, działają bezrefleksyjnie, a jeśli planują, to konkretne działania, przedsięwzięcia, bez diagnozy, wyłącznie dla potrzeb awansu. Celem awansu jest nie „rozwój, ale sam awans".

Wadą systemu jest taka jego konstrukcja, że nie prowadzi do eliminacji z zawodu osób z problemami „osobowościowymi" i emocjonalnymi, które nie powinny być nauczycielami.

Wymagania systemu nie pomagają także tym nauczycielom, którzy mają dyspozycje osobowościowe do pracy w zawodzie, w podnoszeniu kompetencji wychowawczych, pogłębianiu wiedzy psychologicznej i lepszym radzeniu sobie z kierowaniem klasą.

Krytykowano także wyłącznie formalne wypełnianie wymagań stawianych nauczycielom w systemie awansu, m.in.: akceptacja planu rozwoju zawodowego przez dyrektora jest „czynnością czysto formalną", nauczyciele schematycznie wypełniają wymagania rozporządzenia, „stawiając na ilość, nie na jakość", dyrektorzy nierzetelnie oceniają wypełnienie wymagań wynikających z planu rozwoju zawodowego, obawiając się odwołania nauczyciela.

Podkreślano także niewłaściwy skład komisji, np. udział przedstawicieli związków zawodowych na równych prawach z ekspertami.

Zwracano także uwagę na niemożność eliminowania nauczycieli nieuczciwych, którzy „ściągają z internetu" albo „pożyczają" dokumenty od kolegów.

Niektórzy eksperci zwracali uwagę, że system powinien być zweryfikowany szczególnie na etapie awansu nauczyciel stażysta – nauczyciel kontraktowy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Opiekun stażu, którym jest nauczyciel mianowany lub dyplomowany, często nie jest w stanie sprawdzić działalności stażysty na lekcjach ze względu na brak możliwości obserwacji lekcji, które prowadzi nauczyciel stażysta. „Sama analiza konspektów lekcji, często ściągniętych z internetu, jest zwykłym udawaniem, że nauczyciel kształtuje umiejętności z zakresu metodyki".

Zwracano także uwagę na fikcyjność roli opiekuna stażu. „W projekcie oceny dorobku zawodowego opiekun stażu często powiela i wykorzystuje dostępne wzory projektów ocen dorobku zawodowego, co powoduje, że dyrektor szkoły ma nierzetelny obraz współpracy nauczyciela stażysty z opiekunem stażu, działalności ocenianego nauczyciela w zakresie dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym. Spowodowane jest to przekonaniem, że lepiej napisać nieprawdę, nie krzywdzić tym samym nauczyciela i ocenić pozytywnie kolegę z pracy". Opiekun nie jest odpowiedzialny za ocenę nauczyciela, przygotowuje tylko dla dyrektora projekt oceny, decyzję podejmuje kierujący szkołą. Taka sytuacja prowadzi nieraz do oceny „niewiarygodnej i nierzetelnej".

Eksperci oprócz oceny całego systemu awansu oceniali także szczegółowe zagadnienia związane z jego funkcjonowaniem.

6.1.2. Ocena wymagań stawianych nauczycielom

Eksperci na ogół pozytywnie oceniali wymagania związane z awansem, chociaż wskazywali także na wiele mankamentów w przyjętych regulacjach. W odpowiedziach na to pytanie widoczny był brak konsensusu wśród ekspertów.

Ci z ekspertów, którzy mieli zastrzeżenia, krytykowali przede wszystkim zbyt ogólne formułowanie wymagań i ich formalny charakter, a także fakt, że nie ma wyraźnego związku między tymi wymaganiami a jakością pracy nauczyciela, „nie prowadzą do doskonalenia zawodowego, ale do realizacji zapisów w planach".

Za anachroniczne uznano wymaganie dotyczące wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej jako elementu stażu. „Początkujący nauczyciel powinien w momencie ukończenia wyższej uczelni pedagogicznej posiadać umiejętność korzystania z komputera i wdrażania technik komputerowych na lekcjach. A zatem wykazanie takiej umiejętności w kolejnych stopniach awansu sugeruje, że nauczyciel dopiero w szkole nabywa takich umiejętności, które wydaje się, powinny być obligatoryjne".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Wymagania stawiane nauczycielom ubiegającym się o stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego były na ogół oceniane pozytywnie, charakterystyczna jest następująca wypowiedź: „Akceptuję wymagania na stopień nauczyciela mianowanego. Młody nauczyciel, który tworzy własny warsztat, dostosowuje teorię uniwersytecką do potrzeb konkretnej placówki, naprawdę ma co robić. Jego codzienna praca znajduje odzwierciedlenie w wymaganiach dotyczących awansu". Część ekspertów wskazywała, że większy nacisk należałoby położyć na umiejętność stosowania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej.

Niektórzy eksperci wskazywali natomiast na potrzebę zmian w wymaganiach dotyczących awansu na stopień nauczyciela dyplomowanego. Postulowano przede wszystkim, żeby wymagania dla tego stopnia awansu zawodowego lepiej określić, doprecyzować, tak aby wykonywanie podstawowych obowiązków nauczyciela nie mogło być traktowane jako spełnienie wymagań. Jeden z badanych ekspertów podał następujący przykład. „Nauczyciel ma obowiązek prowadzenia zajęć wyrównawczych dla uczniów słabych, ma obowiązek współpracowania z psychologiem i pedagogiem szkolnym, wyjście do kina czy spotkanie z policjantem nie może być jedynym potwierdzeniem poszerzenia oferty. W przypadku takich «dowodów mistrzostwa» komisja nie udziela akceptacji, nauczyciel korzysta z prawa do odwołania od tej decyzji i prawie zawsze wygrywa".

Podkreślano także potrzebę rezygnacji z „teczki" i opisu umiejętności rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, te opisy są schematyczne i nie różnią się między sobą. Nauczyciel powinien raczej opowiedzieć komisji o swoich dokonaniach. Postulowano także wprowadzenie egzaminu praktycznego.

Ocena doboru ekspertów i ich współpracy z komisją

Badani pozytywnie oceniali zarówno dobór ekspertów do komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych, jak i współpracę między ekspertami a organem prowadzącym i kuratorem. Niektórzy uważali, że na to pytanie jako bezpośrednio zainteresowani nie są w stanie obiektywnie odpowiedzieć.

Typowa odpowiedź eksperta to: „Od czasu weryfikacji listy ekspertów mam przyjemność pracowania z fachowcami. Nie przypominam sobie sytuacji, w której ekspert wykazałby się niekompetencją. Współpracę z organami wymienionymi w pytaniu oceniam pozytywnie".

Niektórzy zarzucali organom prowadzącym, że z pewną przesadą dążą do tego, żeby specjalność eksperta ściśle odpowiadała specjalności nauczyciela, chociaż dobry ekspert z kierunków pokrewnych byłby

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

wystarczający. „W gminach dobór ekspertów jest bardzo szczegółowy. Większość urzędników nie dobiera ekspertów z kierunków pokrewnych, tylko na siłę ściągają z daleka ekspertów, co prowadzi do sytuacji, że ekspert jedzie 100 km na jedną komisję, a w gminie jest ekspert z kierunku pokrewnego. Współpraca według mnie przebiega prawidłowo, nigdy nie byłem świadkiem jakiś konfliktów".

Pojawiły się także opinie, że gminy nie zawsze prawidłowo dobierają ekspertów i że zdarza się wybieranie znajomych. Wszyscy eksperci zgodnie twierdzili, że współpraca z gminą, powiatem, kuratorem układa się prawidłowo. Jedyne problemy, jakie zauważono, dotyczyły dokonywania oceny. Wskazywano, że zdarza się, że głosy ekspertów nie są brane pod uwagę i nauczycielom zawyża się ocenę, żeby mogli otrzymać awans. Organy prowadzące i sprawujące nadzór pedagogiczny obawiają się bowiem odwołań.

Czy eksperci mają dość czasu na ocenę dorobku nauczyciela?
Zdania w tej kwestii były podzielone. Część ekspertów uważała, że mają wystarczająco dużo czasu oraz że zależy to od przewodniczącego i sposobu zoorganizowania przez niego pracy. Niekiedy zwracano uwagę, że trudności z dokonaniem oceny nie są konsekwencją braku czasu, ale źle przygotowanych przez nauczyciela, ogólnikowych materiałów. „Czas na prezentację dorobku w przypadku egzaminu na stopień nauczyciela mianowanego zawsze był wystarczający. Nie mam również negatywnych doświadczeń związanych z analizą dokumentacji podczas postępowania dla kandydatów na nauczyciela dyplomowanego. Niekiedy jednak dokumentacja ta jest tak powierzchowna, tak ogólnikowa, że chciałoby się przeprowadzić regularny egzamin w celu podważenia jej wiarygodności. Byłoby to jednak niezgodne z regulaminem. Pozostaje tylko uczucie niedosytu, niesmak, świadomość, że «żaden z niego/niej mistrz». Wie o tym dyrektor, który uczestniczy w pracy komisji. Jakie wnioski z tego wyciąga?..."

Eksperci twierdzili także, że nawet jeśli czas nie jest wystarczający, dla dobrego eksperta nie powinno to być przeszkodą do rzetelnego dokonania oceny. „Czasu jest mało, ale dobry ekspert powinien szybko i trafnie ocenić to, o czym mówi nauczyciel, i czy jest w tym prawdziwy".

Inni eksperci wskazywali, że czasu jest zbyt mało, żeby dobrze ocenić dorobek nauczyciela, i że celowe by było stworzenie dla eksperta, jeszcze przed posiedzeniem komisji, możliwości zapoznania się ze sprawozdaniem (w przypadku awansu na stopień nauczyciela mianowanego) oraz z opisem i analizą na stopień nauczyciela dyplomowanego. Postulowano

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

także wydłużenie czasu posiedzenia komisji, możliwość zapoznania się z całością dokumentacji w innym, wcześniejszym terminie, uszczegółowienie zasad pracy komisji oceniającej osiągnięcia zawodowe nauczyciela i ujednolicenie ich dla wszystkich komisji w kraju.

Ekspertów pytano także o ocenę przygotowania nauczycieli do zawodu przez wyższe uczelnie, w pierwszej pracy, na kursach i szkoleniach.

6.1.3. Ocena przygotowania przez uczelnię

Eksperci pozytywnie oceniali przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli przez uczelnie, chociaż podkreślali, że są także bardzo słabe uczelnie, nieprzygotowujące w żadnym wymaganym zakresie swoich studentów do zawodu nauczyciela. Wskazywali natomiast powszechne braki w przygotowaniu do pracy wychowawczej, brak kompetencji komunikacyjnych i negocjacyjnych, niekiedy także brak umiejętności indywidualizacji kształcenia. Ilustracją opinii ekspertów mogą być następujące wypowiedzi: „Jak wspomniałam wcześniej, najbardziej brakuje praktycznego podejścia do pracy z młodzieżą i porządnego przeszkolenia z psychologii. Myślę, że merytorycznie młodzi nauczyciele przygotowani są bez zarzutu".

„Wiele uczelni dobrze przygotowuje merytorycznie. Na temat instytucji, które mają czelność mianować się wyższymi uczelniami, w których wystarczy tylko zapłacić, żeby otrzymać jakieś świadectwo, nie będę się wypowiadać. Absolwenci tych uczelni mają dużo wiadomości ze swojej dziedziny. A praktykę trzeba zdobyć, to przychodzi z czasem, jak w każdym zawodzie… Najwięcej problemów młodzi nauczyciele mają z rozwiązywaniem konfliktów, ze współpracą z rodzicami, z prowadzeniem negocjacji, z oceną możliwości ucznia i właściwym indywidualnym nauczaniem i ocenianiem – tego z uczelni nie wynoszą".

Byli także eksperci, którzy widzieli braki w przygotowaniu młodych nauczycieli, ale nie wiązali ich ze złą pracą uczelni, podkreślając, że tego zawodu można się nauczyć tylko w praktyce. „W zawodzie nauczycielskim liczy się tylko praktyka i żadne studia w stu procentach nie przygotują nauczyciela do pracy".

Ci, którzy uważali, że uczelnie niewystarczająco i mało profesjonalnie przygotowują do zawodu nauczyciela, podkreślali przede wszystkim: zły dobór kadr do zawodu nauczycielskiego (już uczelnie powinny zwracać uwagę, czy dany student ma cechy pozwalające stać się dobrym nauczycielem), niewystarczającą jakość kształcenia, w tym źle przygotowane i prowadzone praktyki, brak przygotowania absolwentów do kierowania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

klasą, rozwiązywania konfliktów, pracy z rodzicami, prowadzenia zajęć pozalekcyjnych. Zaznaczano także, że uczelnie nie organizują doskonalenia zawodowego, które pozwoliłoby nauczycielom aktualizować wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu.

6.1.4. Ocena przygotowania nauczyciela w miejscu pracy

Eksperci uważali, że szkoły na ogół dobrze przygotowują młodych nauczycieli, prowadzą różne formy wdrażania do zawodu. Decydujący był według nich „czynnik ludzki" – dobry dyrektor, potrafiący zbudować właściwą atmosferę i skłonić nauczycieli do współdziałania. Eksperci postulowali także, by zwiększyć i „urealnić" obowiązki opiekuna stażu, który często tylko przygotowuje dokumenty. Postulowano także wprowadzenie niezależnego od opiekuna stażu mentora, który wspierałby młodego nauczyciela w jego działaniach.

Wielu wskazywało także na przeszkodę w dobrym przygotowaniu w miejscu pracy, jaką stanowią niedostatki „kapitału społecznego", wzajemna nieufność i niechęć do dzielenia się swoimi doświadczeniami. Podkreślano także negatywny wpływ lęku o utratę pracy. Nauczyciele nie chcą pomagać innym, gdyż boją się konkurencji. Charakterystyczna jest następująca wypowiedź: „Uważam, że młody człowiek rozpoczynający pracę powinien mieć w szkole przewodnika-mentora, do którego mógłby się zwrócić z każdą sprawą (nie mówię o opiekunie stażu), lecz z praktyki wiem, że w szkołach jak w innych firmach można zauważyć obawy o miejsca pracy i dużą nieufność, a nawet niechęć do pomocy innemu nauczycielowi. Nie wiem, jak temu zaradzić i co należałoby zmienić w tym zakresie".

Eksperci, którzy podkreślali niewystarczające przygotowanie w miejscu pracy, wskazywali na potrzebę organizowania cyklicznych spotkań i warsztatów tematycznych w ramach Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli, tworzenia grup wsparcia dla młodych nauczycieli oraz rozliczania opiekunów staży z ich zadań wobec stażysty.

6.1.5. Ocena przygotowania nauczycieli na kursach i szkoleniach

Eksperci uważali, że nauczyciele powinni uczestniczyć w kursach i szkoleniach, które aktualizują ich wiedzę merytoryczną, doskonalą umiejętności metodyczne oraz wyposażają w inne potrzebne w szkole kompetencje. Ocena tych kursów i szkoleń nie była jednak wysoka. Podsumowaniem

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

opinii ekspertów może być następująca wypowiedź: „W swojej praktyce zawodowej uczestniczyłam w kilku dobrze przygotowanych i przeprowadzonych formach doskonalenia (spośród kilkudziesięciu ukończonych). Najczęstszy niestety model to bardzo długie teoretyczne wprowadzenie do tematu metodą «folio, prowadź», a potem bardzo krótka egzemplifikacja z wykorzystaniem schematycznych, sztampowych przykładów. Inny model to tzw. warsztaty na poziomie infantylnej zabawy. Jeszcze inny – osoba prowadząca nauczyła się na pamięć broszurki i nie umie wyjść poza te «rewelacje», a więc udzielenie odpowiedzi na pytanie problemowe sprawia jej wyraźną trudność. Są to również doświadczenia wielu moich kolegów".

Wobec słabej oferty kursów i szkoleń wskazywano korzyści związane z samokształceniem. Pomoc w samokształceniu mogłaby być ważnym obowiązkiem opiekuna stażu: „Wskazanie odpowiednich źródeł: firm szkoleniowych, konkretnych form doskonalenia i wybranej literatury". Postulowano także więcej szkoleń i kursów on-line oraz więcej szkoleń przeprowadzanych w szkołach.

Eksperci nie widzieli potrzeby łagodzenia wymogów biurokratycznych. Uważali, że obecne wymagania w zakresie gromadzenia dokumentacji są adekwatne do potrzeb. Jedyne postulaty, jakie sformułowano w tym zakresie, dotyczyły rezygnacji z teczek (dla ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego) albo ograniczenie jej tylko do opisu i analizy bez załączników.

6.1.6. Postulowane zmiany w systemie awansu

W tej kwestii także nie było konsensusu. Istnienie systemu awansu zgodnie oceniano pozytywnie. „Awans musi być i to nie wymaga uzasadnień". Część ekspertów podkreślała przy tym, że zmian nie należy wprowadzać; było już ich wiele, a system powinien być stabilny, „kosmetyczne poprawki w oświacie już znamy – zawsze przynoszą więcej złego niż dobrego". Niektórzy uważali, że jednak trzeba wydłużyć czas awansu, bo „nie każdy potrafi się rozwijać, nie mając do tego motywacji".

Wielu sądziło jednak, że zmiany w systemie są konieczne. Podkreślano, że powinien być bardziej „selekcyjny" i mieć bardziej motywujący charakter. Proponowano zwłaszcza wydłużenie czasu trwania awansu. Padł nawet postulat, żeby staż dla nowo zatrudnionego nauczyciela trwał 3 lata i potem kolejne 3 lata pracy na stanowisku nauczyciela kontraktowego. Postulowano także wprowadzenie egzaminu praktycznego i ściślejsze powiązanie awansu z efektami pracy nauczyciela.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Wielu ekspertów podkreślało potrzebę rozbudowania systemu o kolejne stopnie awansu „aby doświadczeni nauczyciele nie poprzestawali w swoim rozwoju i nie popadali w rutynę oraz zastój płacowy".

Proponowano także wprowadzenie możliwości utraty stopnia awansu zawodowego w uzasadnionych przypadkach.

Podsumowując, trzeba podkreślić ambiwalentny stosunek ekspertów do badanych problemów. Eksperci są przywiązani do obowiązującej formuły awansu i nie chcą w niej wprowadzać zbyt radykalnych zmian, ale jednocześnie widzą jej liczne braki i proponują niewielkie zmiany dotyczące długości trwania awansu, wymagań na stopnie awansu oraz ściślejszego powiązania z pracą szkoły. Eksperci dostrzegali problem „awansu dla awansu", który ani nie prowadzi do podniesienia kompetencji nauczyciela, ani nie przyczynia się do poprawy jakości pracy szkoły, ale jednocześnie woleliby rozwiązać go bez zasadniczego naruszania dotychczasowej procedury awansu. Charakterystyczne jest, że eksperci nie dostrzegali prawie żadnych problemów we współpracy z organem prowadzącym i kuratorem. Uważali także, że skład komisji ustalany jest poprawnie, a komisja ma dość czasu, żeby właściwie ocenić nauczyciela, chociaż w tej ostatniej kwestii zdania były podzielone.

6.2. Perspektywa przedstawicieli organów prowadzących

Obowiązujący system awansu zawodowego nauczycieli oceniały osoby, które w swoich gminach są odpowiedzialne za prowadzenie procedur awansu, za prawidłowe działanie komisji egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o stopień awansu nauczyciela mianowanego. Byli to: inspektorzy ds. oświaty i sportu, naczelnicy Wydziałów Oświaty, dyrektorzy administracji oświatowej, główni specjaliści w Wydziałach Oświaty i Wychowania, kierownicy referatów oświaty, a nawet burmistrzowie.

6.2.1. Ocena słabych i mocnych stron systemu awansu

W prowadzonych badaniach przedstawicielami organów prowadzących byli wyłącznie pracownicy gminy. Dostrzegali oni zarówno mocne, jak i słabe strony systemu awansu zawodowego. Wśród mocnych wskazywano przede wszystkim na motywacyjny charakter awansu zawodowego. Przedstawiciele gmin wskazywali, że ten system motywuje nauczycieli do kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz do aktywności, zaangażowania. Niektórzy badani wskazywali także na pobudzanie motywacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 6.2. Mocne i słabe strony awansu w opinii przedstawicieli organów prowadzących

Mocne strony awansu	Słabe strony awansu
Motywuje nauczyciela do kształcenia, doskonalenia zawodowego	Niczego nie zmienia w pracy nauczyciela, w pracy szkoły
Motywuje nauczyciela do aktywności, zaangażowania w życie szkoły	Zbyt małe wymagania, za łatwy, niediagnostyczny, nie prowadzi do selekcji
Motywuje do rozwoju, samodoskonalenia	Zbyt nakierowany na pracę indywidualną, brak pracy w zespołach, np. przedmiotowych
Pozwala gminie poznać szkołę, jej prawdziwe problemy	Zbyt teoretyczny, brakuje zawodowego egzaminu praktycznego
Pozwala gminie poznać nauczycieli, ich współdziałanie ze środowiskiem	Źle skonstruowany; brak bodźców finansowych i motywacji do rozwoju nauczycieli po zakończeniu awansu
Porządkuje wiedzę nauczyciela, wzbogaca warsztat	Zbyt sformalizowany, oparty na dokumentowaniu codziennej pracy
Jest dobrze zorganizowany, ma sprawny przebieg	Za szybki, za krótki, wysokie stopnie awansu osiągają nauczyciele bez doświadczenia
Poprawia sytuację finansową nauczyciela	Niesprawiedliwy, wadliwe ocenianie

do rozwoju i samodoskonalenia. Do drugiej grupy pozytywnych aspektów systemu awansu można zaliczyć rozszerzenie możliwości poznawczych gminy. Dzięki systemowi awansu osoby odpowiedzialne za oświatę w gminie mogą poznać prawdziwe problemy szkoły i aktywność nauczycieli, a zwłaszcza ich działania na rzecz środowiska. Charakterystyczna jest jedna z odpowiedzi: „podczas egzaminu nauczyciele przekazują nam dużo informacji na temat pracy szkoły. Dyrektorzy są skąpi w informacjach. Nauczyciele podają informacje w interesujący sposób i widzimy nauczycieli w ich autentycznych działaniach na terenie placówki. Jako dzielnica wiemy, co się dzieje w szkołach, z kim szkoły współpracują i kto ich zaraża pasją do dalszej pracy".

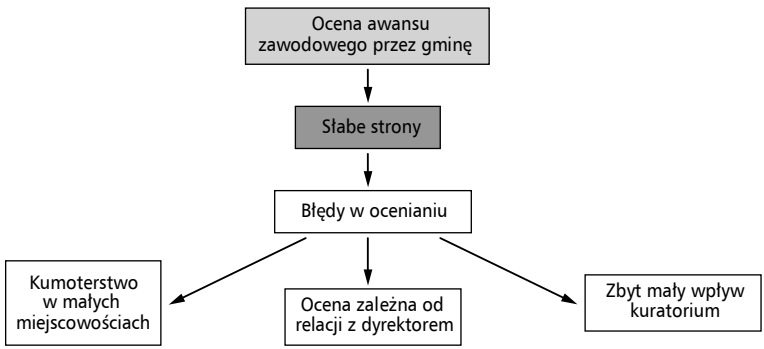
Zwracano również uwagę na związane z awansem korzyści finansowe, a także na jego zalety formalne, np. szybki przebieg.

Znacznie więcej wskazano wad systemu. Niektórzy przedstawiciele gmin oceniali go bardzo krytycznie, podkreślali, że niczego nie zmienia ani w pracy nauczyciela, ani w pracy szkoły. Podkreślano, że jest za szybki, za łatwy, nie selekcjonuje, nie pełni funkcji diagnostycznej. Krytykowano także jego zbyt teoretyczny charakter i brak możliwości sprawdzenia umiejętności praktycznych nauczyciela. Zaskakujące jest, że przedstawiciele gmin zwrócili uwagę na zbyt indywidualny charakter awansu, na

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

brak współdziałania w grupie i pracy metodą projektów. Ten negatywny aspekt awansu nie był wskazywany przez ekspertów komisji. Wskazywano również na nierozwiązany problem braku motywacji do działania po zakończeniu awansu, a także zbyt sformalizowany przebieg procedur.

Przedstawiciele gmin wskazali wśród słabych stron systemu awansu nierzetelne, złe ocenianie. Warto zauważyć, że takie opinie nie występowały w grupie ekspertów. Tym bardziej warto zająć się szerzej tym problemem. Na rysunku 6.2 zaprezentowano przejawy tych błędów.


Ocena awansu zawodowego przez gminę
Słabe strony
Błędy w ocenianiu
Kumoterstwo w małych miejscowościach
Ocena zależna od relacji z dyrektorem
Zbyt mały wpływ kuratorium

Rysunek 6.2. Ocena awansu przez gminę. Kategorie odpowiedzi: błędy w ocenianiu

Przedstawiciele gmin podkreślali, że ocenianie jest nierzetelne, gdyż nauczyciele ściągają materiały z internetu, wymieniają się dokumentacją osiągnięć, przedstawiając czyjeś osiągnięcia jako własne. Zwracano także uwagę na niewłaściwy skład komisji egzaminacyjnej. Osiągnięcia nauczyciela często są oceniane „po koleżeńsku" przez zaprzyjaźnionego dyrektora lub inne osoby, powszechnie panuje kumoterstwo. Jako ilustrację problemu można przytoczyć jedną z wypowiedzi: „Powoływanie komisji, skład tej komisji (i ich podejście) nie powinien być związany ze środowiskiem (otoczeniem) nauczyciela, powinny w jej skład wchodzić osoby spoza gminy, na przykład z Kuratorium Oświaty. Komisja powinna sprawiedliwie oceniać, bez kumoterstwa, powiązań środowiskowych, związanych z miejscem zamieszkania". Interesujące wydaje się, że na ten aspekt funkcjonowania systemu zwrócili uwagę tylko przedstawiciele gmin, a nie eksperci z listy ministerialnej.

Oprócz ogólnej oceny systemu przedstawiciele gmin byli pytani o szereg kwestii szczegółowych związanych z awansem, między innymi o ocenę pracy dyrektora i związek awansu z podnoszeniem jakości pracy szkoły.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

6.2.2. Ocena pracy dyrektora

Praca dyrektora związana z awansem została oceniona w różny sposób. Przedstawiciele organów prowadzących byli dobrego zdania o działaniach podejmowanych przez dyrektorów w związku z awansem. Podkreślano zwłaszcza dobrą znajomość procedur prawnych przez dyrektorów i ścisłe trzymanie się przepisów prawa. Przedstawiciele organów prowadzących dobrze oceniali również wybór opiekunów staży, ale uważali, że ze względu na liczne obowiązki dyrektor nie ma bezpośredniego wpływu na przebieg awansu i może jedynie kontrolować działania osób odpowiedzialnych za ten awans na terenie szkoły, szczególnie opiekuna stażu, kierowników zespołów przedmiotowych. Wskazano także na błędy dyrektorów. Zarzucano im, że często niesłusznie bronią swoich pracowników, że przebieg oceny nie zawsze jest prawidłowy, bo pytania są wcześniej ustalone między dyrektorem a nauczycielem. Dyrektorzy, szczególnie na terenach wiejskich, gdzie wszyscy się znają, mają często problem z rzetelnym i sprawiedliwym ocenianiem pracowników.

6.2.3. Ocena znaczenia awansu dla poprawy jakości pracy szkoły

W odpowiedziach na to pytanie nie było konsensusu wśród badanych. Część przedstawicieli gmin twierdziła, że aktywność nauczyciela w okresie awansu i jego większe zaangażowanie w życie szkoły skutkuje poprawą jakości jej pracy, ale często nie jest to trwały efekt. Tę grupę ocen ilustruje wypowiedź: „Jakość szkoły jest podnoszona przez nauczycieli w okresie trwania awansu, po uzyskaniu stopnia awansu u danego nauczyciela nagle spada do stanu poprzedniego, brak ciągłości i mobilizacji pracy, choć to też zależy od nauczyciela".

Przedstawiciele gmin twierdzili także, że awans służy podnoszeniu jakości pracy szkoły, gdyż taką informację otrzymują od dyrektorów, ale sami nie mogą jej zweryfikować.

Uważano także, że albo awans „niczemu nie służy", albo ma znaczenie tylko dla nauczyciela, głównie w wymiarze finansowym i prestiżowym. Podkreślano także zbyt niskie wymagania stawiane nauczycielom jako powód niewielkiej przydatności awansu dla podnoszenia jakości pracy szkoły. „W stosunku do nauczycieli są zbyt niskie wymagania i związane przede wszystkim z dostarczeniem dokumentów, a nie z podnoszeniem jakości pracy. Ocena dorobku zawodowego związana jest ze stroną formalną, a nie wiedzą i umiejętnościami dydaktycznymi, wychowawczymi i opiekuńczymi".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

6.2.4. Ocena przygotowania nauczycieli na uczelniach, w miejscu pracy, przez szkolenia

Przedstawiciele gmin dość dobrze oceniali przygotowanie przyszłych nauczycieli przez uczelnie wyższe. Uważali, że uczelnie dobrze kształcą w zakresie nauczanego przedmiotu, ale nie przygotowują nauczyciela – praktyka, ilustracją tej powszechnie wyrażanej opinii może być następująca wypowiedź: „Brak w niektórych uczelniach, zwłaszcza niepublicznych, systemu praktyk – potwierdzonych, udokumentowanych i długoterminowych praktyk pedagogicznych, które powinny odbywać się w tzw. wytypowanych szkołach ćwiczeń, a nie w przypadkowych placówkach".

Podkreślano także brak selekcji do zawodu nauczyciela na poziomie szkoły wyższej oraz braki w umiejętnościach dydaktycznych „Za mało praktyki zawodowej. Zła selekcja w naborze – brak umiejętności przekazywania wiedzy i brak miłości do dzieci".

Przedstawiciele gmin lepiej oceniali przygotowanie w miejscu pracy, chociaż podkreślali, że praktyka w podległych im szkołach jest różna. Podkreślano, że najważniejsza rola przypada tu dyrektorowi, który powinien zorganizować odpowiednie przyjęcie w szkole młodego nauczyciela. Często dyrektorzy z powodu nadmiaru zajęć nie wykonują dobrze tego zadania. Podkreślano także rolę opiekuna stażu. Wskazywano, że często opiekun wykonuje swoje zadania „tylko na papierze". Postulowano wprowadzenie mentora, dłuższy okres stażu dla młodego nauczyciela, a także zespołów koleżeńskich wspierających początkującego nauczyciela.

Przedstawiciele gmin mniej krytycznie niż eksperci komisji ocenili wartość i przydatność różnych kursów i szkoleń. Uważali, że nauczyciele powinni w nich uczestniczyć, główny problem widzieli w ich dostępności spowodowanej zbyt wysokimi kosztami, chociaż uważali także, że ich organizatorzy nieraz zbyt wolno reagują na zmieniające się potrzeby szkoły. Niekiedy krytycznie oceniali dyrektorów, którzy „tylko chcieli wydać pieniądze", i nauczycieli, którzy źle wybierali kursy i szkolenia. „Niedobrze oceniam. Nauczyciele wybierają tylko krótkie formy doskonalenia, często o ogólnej tematyce. Doskonalenie powinno dotyczyć pełnienia funkcji wychowawcy i pogłębiania wiedzy z nauczanego przedmiotu". Wskazywano także, że „Niektóre szkoły nie wykazują chęci doskonalenia; dotyczy to zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli". Rzadziej jednak w stosunku do opinii wyrażanej przez ekspertów wskazywali na potrzebę lepszego dostosowania kursów do potrzeb nauczycieli.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

6.2.5. Ocena możliwości rezygnacji z wymogów biurokratycznych systemu awansu

Przedstawiciele gmin dość powszechnie uważali, że po nowelizacji przepisów (Rozporządzenia w sprawie uzyskania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli) wymagania te są właściwie określone i gmina nie jest nimi nadmiernie obciążona. Pojawiały się także opinie, aby uprościć i zmniejszyć liczbę dokumentów składanych przez nauczyciela (np. zrezygnować ze świadectw, zaświadczeń o odbytych kursach), a także zrezygnować z „opisywania w teczkach dokonań w pracy nauczyciela". Zgłaszano także potrzebę odejścia od notarialnego potwierdzania dokumentów.

6.2.6. Ocena współpracy z innymi podmiotami w procedurze awansu

Wcześniej przedstawiono ocenę pracy dyrektora w procedurze awansu dokonaną przez organ prowadzący. Przedstawiciele gminy ocenili w odpowiedziach na różne pytania wywiadu współpracę z innymi podmiotami. Szczególnie charakterystyczna jest duża rozbieżność w opiniach ekspertów komisji, którzy dobrze oceniali współpracę z gminami, a ocenami formułowanymi przez organy prowadzące. Przedstawiciele gmin podkreślali, że często brakuje ekspertów z określonych dziedzin (np. języka angielskiego), że niechętnie podejmują pracę w okresie urlopowym (posiedzenia komisji odbywają się z reguły w okresie wakacji), a jeśli już ekspert przyjeżdża, to chciałby uczestniczyć w kilku komisjach, np. z dziedzin pokrewnych.

Przedstawiciele gmin nie mają najlepszych doświadczeń współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny. Uważają, że ich przedstawiciele nie biorą udziału w posiedzeniach komisji, lekceważą ten zakres swoich obowiązków. „Można zrezygnować z osób z Kuratorium Oświaty. Na siedemdziesiąt egzaminów przedstawiciel tego organu był tylko trzy razy".

6.2.7. Postulowane zmiany

Przedstawiciele gmin sugerowali przede wszystkim zmiany w systemie egzaminów, które powinny być bardziej selekcyjne, premiować najlepszych i mieć bardziej praktyczny charakter. Wskazywali na potrzebę większej dostępności ekspertów i poprawy ich współdziałania z gminą. Zgłaszali także postulaty dotyczące zwiększenia wymagań na stopnie awansu, wydłużenia staży oraz zmiany systemu oceniania nauczycieli. W szczególności przedstawiciele gmin wiejskich uważali, że dyrektorzy uwikłani w lokalne „układy i koterie" nie są w stanie rzetelnie ocenić nauczyciela,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

często ocena zależy od relacji towarzyskich. Sugerowali, by zwiększyć udział kuratorium w ocenianiu nauczycieli, a nawet padły sugestie, żeby przenieść egzamin do kuratorium.

6.3. Perspektywa organu sprawującego nadzór pedagogiczny

O ocenę awansu zapytano przedstawicieli kuratora z kilku województw. Ze względu na niechęć tej grupy do udziału w badaniach, nie udało się zrealizować wszystkich zaplanowanych ośmiu wywiadów.

6.3.1. Ocena mocnych i słabych stron systemu awansu

Przedstawiciele kuratora uważali, że system awansu jest potrzebny, że zarówno mobilizuje nauczycieli do doskonalenia, jak i ma pozytywny wpływ na jakość pracy szkoły. Formułowano także inne stanowiska, że w niewielkim stopniu wpływa on na podniesienie jakości pracy nauczyciela i szkoły.

Do mocnych stron przedstawiciele kuratora zaliczali podejmowanie przez nauczycieli doskonalenia zawodowego, zadań związanych z opieką nad młodym nauczycielem (rola opiekuna stażu), powiązanie awansu zawodowego z wynagrodzeniem oraz udział w procesie awansu na stopień nauczyciela mianowanego i nauczyciela dyplomowanego ekspertów z listy ministerialnej, czyli ocenę osiągnięć nauczyciela przez niezależnych specjalistów.

Do słabych stron zaliczali brak innej niż uzyskanie stopnia awansu zawodowego możliwości otrzymania przez nauczyciela wyższego wynagrodzenia. Krytykowano także tzw. sesyjność prac komisji. Komisje kwalifikacyjne i egzaminacyjne rozpatrują wnioski nauczycieli podczas sesji letniej i zimowej. Zwracano również uwagę na brak regulacji prawnych dotyczących obowiązków opiekuna stażu i brak obowiązku składania przez niego sprawozdania z wykonanych zadań. Podkreślano duży stopień zbiurokratyzowania awansu zawodowego nauczycieli i oparcie postępowania o nadawanie stopni awansu zawodowego nauczycieli na Kodeksie Postępowania Administracyjnego (Akt nadania stopnia awansu zawodowego nauczyciela jest decyzją administracyjną, która może być wzruszona przez instancję wyższego stopnia, kończąc na Naczelnym Sądzie Administarcyjnym). Nadmierne sformalizowanie nie pozwala rzetelnie ocenić zakresu realizacji wymagań na poszczególne stopnie awansu. Podkreślano także, że zbyt łatwo i za szybko można uzyskać kolejne stopnie awansu. „Ten system bardziej przypomina mechanizm podwyższania wynagrodzenia w związku z tak zwaną wysługą lat niż system

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

motywowania nauczyciela do bardziej efektywnej pracy". Wskazywano jako wadę systemu fakt, że nawet te słabe bodźce skłaniające nauczyciela do podnoszenia jakości pracy przestają funkcjonować po uzyskaniu stopnia nauczyciela dyplomowanego.

6.3.2. Wymagania awansu a doskonalenie zawodowe nauczycieli i poprawa jakości pracy szkoły

Na pytanie, czy system doskonalenia nauczycieli jest dobrze powiązany z systemem awansu, przedstawiciele kuratora różnie odpowiadali. Niektórzy twierdzili, że w ich województwie bada się potrzeby i system doskonalenia jest bardzo dobrze powiązany z systemem awansu. Według innych przedstawicieli kuratora powiązanie zależy od tego, czy udział nauczyciela w doskonaleniu „przekłada" się na poprawę jakości jego pracy i pracy szkoły, a także od właściwie skonstruowanej oferty placówek doskonalących. System doskonalenia nauczycieli często nie jest powiązany z awansem zawodowym. Jest zależny raczej od wykorzystania środków unijnych i nie zawsze ma to związek z wymaganiami awansu. W świetle obowiązujących przepisów brak jest możliwości bieżącej weryfikacji ofert szkoleniowych (zwłaszcza niepublicznych placówek doskonalenia nauczycieli) przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Informacje o działalności placówek doskonalenia nauczycieli przekazywane są po odbyciu szkolenia (plan pracy placówka przedstawia tylko organowi prowadzącemu). Należałoby większy nacisk położyć na szkolenia rady pedagogicznej w szkole lub zespołów przedmiotowych.

Przedstawiciele kuratora krytycznie ocenili przydatność samych wymagań awansu dla doskonalenia zawodowego nauczycieli. Twierdzili, że wymagania dotyczące stażu powinny być wyższe, zwłaszcza na stopień nauczyciela mianowanego i dyplomowanego. Zwrócili uwagę na rozbieżną praktykę; niektórzy nauczyciele w bardzo szerokim, wykraczającym poza wymagania zakresie podejmują zadania stażowe, a inni poprzestają na niezbędnym minimum. Powinno położyć się większy nacisk na obowiązek doskonalenia zawodowego przy aplikowaniu na kolejne stopnie awansu, ale przedstawiciele kuratoriów widzą tu ograniczenia finansowe. Postulowano także wydłużenie stażu dla nauczyciela stażysty do roku i 9 miesięcy oraz wprowadzenie większej spójności między wymaganiami stażu a wymaganiami egzaminacyjnymi i kwalifikacyjnymi.

Pojawiły się także opinie, że wymagania stażu są skonstruowane poprawnie, ale to od dyrektora szkoły zależy, jak będą realizowane w kon-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

kretnej placówce; jeśli nie sprzyjają doskonaleniu nauczyciela, wskazuje to na niewłaściwą pracę dyrektora szkoły.

W opinii przedstawicieli kuratora, jeśli nauczyciele rzetelnie zrealizują wymogi awansu, szczególnie dotyczące wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły przez uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej, wymagania awansu powinny się przyczynić do podniesienia jakości pracy szkoły.

Przedstawiciele kuratora zwracali także uwagę, że zadania podejmowane w trakcie awansu nie zawsze są dobrze powiązane z potrzebami danej szkoły i to należałoby zmienić. Podkreślano jednak nie tyle potrzebę zmian przepisów, ile lepszej pracy dyrektora.

6.3.3. Ocena pracy komisji i możliwości rezygnacji z wymogów biurokratycznych

Przedstawiciele kuratora uważają, że wymogi biurokratyczne są obecnie adekwatne do potrzeb. Ewentualnie można by zrezygnować z opisów i analiz realizacji niektórych wymagań na stopień nauczyciela dyplomowanego na rzecz dwuetapowego egzaminu – pisemnego i ustnego na wzór egzaminu na urzędnika państwowego.

Zasady wyboru ekspertów zostały uznane za prawidłowe. Współpraca z ekspertami nie budzi zastrzeżeń. Przedstawiciele kuratora uważali, że komisja ma dość czasu, aby zapoznać się z dorobkiem nauczyciela, o ile tylko przewodniczący właściwie zaplanuje pracę.

Pracę komisji kwalifikacyjnej w miesiącach letnich (lipiec, sierpień) utrudnia zapewnienie odpowiednich ekspertów oraz ustalanie terminów pracy komisji ze względu na okres wakacji ekspertów, nauczycieli, dyrektorów szkół, a także wizytatorów, którzy są przewodniczącymi. W tym samym okresie odbywają się posiedzenia komisji kwalifikacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o stopień awansu nauczyciela dyplomowanego i egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela mianowanego (wizytator jest członkiem komisji egzaminacyjnych). Zdarzają się problemy ze znalezieniem eksperta, który naucza tego samego przedmiotu lub prowadzi ten sam rodzaj zajęć co nauczyciel.

6.3.4. Ocena przygotowania przyszłych nauczycieli przez szkoły wyższe i w miejscu pracy

Niektórzy przedstawiciele kuratora uchylili się od odpowiedzi na to pytanie, twierdząc, że może na nie kompetentnie odpowiedzieć dyrektor

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

szkoły. Padały też głosy, że przygotowanie młodych nauczycieli do wykonywania zawodu zależy od szkoły wyższej. Wskazywano niedociągnięcia w pracy wielu szkół wyższych. Niektóre uczelnie nie organizują praktyk pedagogicznych, pozostawiając studentowi swobodę wyboru miejsca, a czasem i formy praktyki. Brak jest należytej kontroli praktyk pedagogicznych, zdarzają się przypadki, że praktyka pedagogiczna nie jest powiązana z kierunkiem studiów.

Wiele szkół wyższych przygotowuje swoich absolwentów do wykonywania zawodu nauczyciela zaledwie w stopniu dostatecznym. Do właściwego przygotowaniu brakuje przede wszystkim:

- wiedzy z zakresu reform planowanych i wdrażanych w systemie edukacji,
- umiejętności rozwiązywania sytuacji kryzysowych w klasie i szkole,
- umiejętności metodycznych w zakresie nauczanego przedmiotu,
- umiejętności w zakresie oceniania – pomiaru dydaktycznego,
- umiejętności pracy w zespole.

Przedstawiciele kuratora twierdzili, że trudno sformułować jednoznaczną ocenę. Szkoły, w których właściwie realizowany jest nadzór pedagogiczny przez dyrektora szkoły, również z elementami wspierania nauczycieli oraz wewnątrzszkolny system doskonalenia nauczycieli odpowiadający rzeczywistym potrzebom, dobrze wdrażają młodych nauczycieli do wypełniania zadań zawodowych. Zdarzają się także szkoły, w których nadzór dyrektora, jak również system wewnętrznego doskonalenia, nie zaspokajają potrzeb młodych nauczycieli. Postulują, by uregulować prawnie wydłużenie stażu na stopień nauczyciela kontraktowego, zwiększenie nadzoru dyrektora nad stażystą i nad opiekunem stażu, a opiekuna nad nauczycielem stażystą.

6.3.5. Postulowane zmiany

W odpowiedzi na pytanie o postulowane zmiany zarysowały się największe rozbieżności między badanymi. Niektórzy przedstawiciele kuratora twierdzili, że relatywnie krótki okres działania tego systemu nie pozwala na wprowadzanie zbyt daleko idących zmian, gdyż spowodowałaby to duże rozgoryczenie wśród nauczycieli, którzy włożyli znaczny wysiłek w osiąganie stopni awansu zawodowego. Liczby stopni nie trzeba zmieniać, podobnie jak trybu ich nadawania. Postulowali tylko zwiększenie wymagań na stopień awansu nauczyciela mianowanego i dyplomowanego. Proponowano także wprowadzenie niewielkich zmian, w odniesieniu do nauczyciela dyplomowanego postulowano na przykład wprowadzenie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

awansu na czas określony i jego weryfikację po kilku latach. Miałoby to wzmacniać motywacje nauczyciela do doskonalenia zawodowego i aktywności po osiągnięciu najwyższego stopnia w hierarchii. Proponowano także umożliwienie każdemu nauczycielowi dyplomowanemu ubieganie się o tytuł honorowy profesora oświaty jako o kolejny stopień awansu zawodowego. Postulowano doprecyzowanie przepisów, tak aby zmniejszyć skalę wątpliwości interpretacyjnych.

Prezentowano jednak również krańcowo odmienne opinie. Postulowano rezygnację z awansu w dotychczasowym kształcie. System awansu powinien być przeniesiony w całości na poziom szkoły i opierać się na wynikach nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły. Powinien być ściśle powiązany z oceną pracy nauczyciela. Zewnętrznie opracowane winny być tylko wymagania na kolejne szczeble awansu zawodowego.

Zaproponowano także daleko idącą zmianę obecnie funkcjonującego systemu awansu zawodowego polegającą m.in. na podwyższeniu wymagań na kolejne stopnie awansu, wydłużenie okresu czasu pomiędzy zdobywaniem kolejnych szczebli awansu, zwiększenie roli dyrektora szkoły i organu prowadzącego w postępowaniu kwalifikacyjnym oraz wprowadzenie elementu praktycznego sprawdzania kwalifikacji i osiągnięć nauczyciela ubiegającego się o wyższy stopień awansu zawodowego.

Podsumowując, w wielu analizowanych kwestiach przedstawiciele kuratora prezentowali zbliżone opinie. W przeciwieństwie od innych podmiotów uczestniczących w systemie awansu nie widzieli potrzeby redukcji wymogów biurokratycznych (poza kilkoma kosmetycznymi zmianami), pozytywnie oceniali działania komisji i rolę ekspertów. Uważali, że praca z ekspertami układa się dobrze, realnym problemem jest natomiast znalezienie odpowiednich ekspertów, szczególnie w okresie wakacji.

Przedstawiciele kuratora uważali, że awans nie zawsze przekłada się na poprawę jakości pracy szkoły i prowadzi do doskonalenia zawodowego nauczyciela, ale byli gotowi szukać rozwiązania tego problemu raczej w poprawie jakości pracy dyrektora szkoły i sprawowanego przez niego nadzoru pedagogicznego niż w nowelizacji przepisów i poszukiwania nowych rozwiązań systemowych.

Proponowane przez nich rozwiązania naprawy systemu były wyjątkowo rozbieżne. Mieściły się w spectrum od drobnych korekt, przez radykalne zmiany na wszystkich etapach awansu, aż po rezygnację z awansu w dotychczasowym kształcie i przeniesienie go na poziom szkół.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

6.4. Ocena reform oświatowych po 2000 roku przez zewnętrzne podmioty

Przepisy dotyczące awansu zawodowego miały wpisać się w reformę systemu oświaty realizowaną po 2000 roku, stanowić jej integralną część. Oceniając po ponad dziesięciu latach efektywność systemu doskonalenia i awansowania nauczycieli oraz jego związek z jakością pracy szkoły, należałoby zwrócić uwagę na ocenę także innych rozwiązań reformy formułowaną przez podmioty odpowiedzialne za edukację. Nowe zasady awansu zawodowego stanowiły tylko jedno z ogniw reformy i miały służyć poprawie efektywności całego systemu. Warto więc postawić pytanie, jak reformy edukacyjne są oceniane przez organy prowadzące szkoły, ekspertów biorących udział w systemie promowania nauczycieli i kuratorów. Wszystkim zadano to samo pytanie o najbardziej i najmniej udane rozwiązania reformy systemu edukacji.

Tabela 6.3. Ocena reformy systemu oświaty przez przedstawicieli gmin

Udane rozwiązania reformy	Nieudane rozwiązania reformy
Wprowadzenie nowych zasad awansu nauczycieli	Nieustanne zmiany w przepisach, wprowadzające chaos i niepewność, niespójne rozporządzenia
Wprowadzenie nowych programów i planów ramowych	Wprowadzenie gimnazjów, skrócenie liceum
Wprowadzenie 2 godzin obowiązkowych zajęć świetlicowych lub innych „do dyspozycji dyrektora"	Obniżenie wieku szkolnego do 6 lat i związane z tym zamieszanie
Wprowadzenie matury z matematyki	Zaprzestanie w trakcie trwania wprowadzania reformy obniżania wieku szkolnego
Przywrócenie szkolnictwa zawodowego	Wyłączenie szkoły z całego systemu wychowania
Upowszechnienie i rozwój matematyki	Zniszczenie szkolnictwa zawodowego
Obniżenie wieku obowiązku szkolnego	Obniżenie poziomu wiedzy absolwentów szkół maturalnych
	Pozostawienie Karty Nauczyciela, która utrudnia dyrektorowi prowadzenie polityki zatrudnienia
	Zły system awansu zawodowego nauczycieli
	Dodatkowe obowiązki nałożone na gminę bez zabezpieczenia finansowego
	Brak wykorzystania wyników sprawdzianu szóstoklasisty
	Wprowadzenie egzaminu gimnazjalnego z języka obcego, podczas gdy większość dzieci uczy się języków obcych poza szkołą

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

W tabeli 6.3 przedstawiono najbardziej typowe odpowiedzi przedstawicieli gmin. Ponieważ prowadzący badania nie wyjaśnili, jak definiują „rozwiązania reformy", każdy badany mógł przypisać do tej kategorii dowolne zmiany pojawiające się w systemie edukacji. Wiele odpowiedzi wykracza poza zakres znaczeniowy terminu „reforma". Niektórzy badani wymieniali zmiany, które stanowią reformy w ścisłym znaczeniu tego słowa, np. wprowadzenie gimnazjów, inni wskazywali na niedoskonałości reformy, np. że obniżenie wieku obowiązku szkolnego, chociaż słuszne, zostało źle wprowadzone. Wskazywano także nie na reformy, ale ich zaniechanie, np. pozostawienie w niezmienionym kształcie Karty Nauczyciela, oraz na chaos, nieprzemyślane działania, zbyt szybkie wprowadzanie zmian, a więc bardziej krytykowano sposób przeprowadzenia reformy niż jej merytoryczną treść. Wskazywano także niewystarczające zabezpieczenie finansowe wprowadzanych zmian i przerzucanie odpowiedzialności na samorządy. Podkreślano niektóre uboczne skutki reformy, np. zniszczenie szkolnictwa zawodowego. Odpowiedzi przedstawicieli organów prowadzących odpowiedzialnych za sprawy oświaty bardziej dotyczą więc oceny całego systemu oświaty i jego obecnego funkcjonowania widzianego z perspektywy gminy niż znaczenia samych zmian, niemniej stanowią ciekawe źródło informacji o stosunku samorządów lokalnych do problemów i mankamentów systemu edukacji.

W odpowiedziach przedstawicieli gmin był widoczny dość powszechny konsensus w niechęci do gimnazjów, ich wprowadzenie uważano za nieudane posunięcie, krytykowano szczególnie skrócenie liceum, ale zdarzały się także wypowiedzi w obronie dawnych „podstawówek". Wynik taki budzi zdziwienie, bo chociaż gimnazjum to szkoła wymagająca bardzo dobrej pracy wychowawczej i często źródło problemów dla gminy, to nie można odmówić jej efektywności edukacyjnej. Międzynarodowe badania PISA pokazały, że polscy uczniowie (gimnazjaliści) systematycznie osiągają coraz wyższe wyniki w mierzonych w tym badaniu kompetencjach, np. myślenia naukowego, czytania ze zrozumieniem (MEN 2010). Tak powszechna niechęć do gimnazjów nie wystąpiła w innych badanych grupach.

Bardziej przychylnie był natomiast oceniany system awansu nauczycieli. Twierdzono nawet, że to jedno z najbardziej udanych rozwiązań reformy, chociaż w tym zakresie konsensus nie był pełny i pojawiały się także opinie, że system awansu jest niepotrzebny i fikcyjny.

Rozbieżne były oceny obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Przedstawiciele gmin prezentowali tu wszystkie możliwe opinie, od pełnego poparcia i krytyki opóźniania reformy, przez poparcie dla idei, lecz

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

krytykę wprowadzania jej w życie, braku odpowiedniego przygotowania reformy, aż po stanowisko, że ta reforma jest szkodliwa i nie powinna być wprowadzana.

Pozytywnie oceniano nowe podstawy programowe i ramowe plany nauczania, w tym wzmocnienie matematyki i wprowadzenie obowiązkowego egzaminu maturalnego z tego przedmiotu. Aprobatę budziło także wprowadzenie do pensum nauczyciela dwóch obowiązkowych godzin do dyspozycji dyrektora.

Pojawiły się opinie, że pozytywną zmianą jest odbudowywanie szkolnictwa zawodowego, ale prezentowane było również stanowisko odmienne, że reforma, kładąc nacisk na kształcenie ogólne, przyczyniła się do zniszczenia szkolnictwa zawodowego. Trudno byłoby powiązać jakieś rozwiązania reformy z odbudową szkolnictwa zawodowego.

Generalnie oceny pozytywne były mniej liczne, niektórzy przedstawiciele gmin nie wymienili ani jednego udanego rozwiązania reformy. Znacznie częściej wskazywano jej wady. Pojawiały się także uogólnione oceny negatywne: obniżenie poziomu wiedzy absolwentów szkół, „wyłączenie" szkoły z systemu wychowania.

Część zastrzeżeń dotyczyła rozwiązań szczegółowych, np. braku uzasadnienia dla wprowadzania egzaminu gimnazjalnego z języka obcego (jest niesprawiedliwy, ponieważ większość uczniów uczy się tego przedmiotu na dodatkowych, prywatnych lekcjach), braku wykorzystania wyników sprawdzianu szóstoklasisty, który organizuje się dużym nakładem sił i środków. Przedstawiciel gminy twierdził nawet, że wyniki sprawdzianu powinny być podstawą rekrutacji do gimnazjów. Jest to pogląd całkowicie sprzeczny z założeniami reformy, zgodnie z którymi niezróżnicowane, powszechnie dostępne gimnazjum miało wyrównywać szanse edukacyjne młodzieży (MEN 1998).

Eksperci edukacyjni oceniali zmiany związane z reformą bardziej pozytywnie niż przedstawiciele gmin, ale w tej grupie także wskazano więcej nieudanych niż udanych rozwiązań tej reformy. Przede wszystkim eksperci znacznie bardziej przychylnie oceniali podstawową reformę systemu edukacji – wprowadzenie gimnazjów. Uznali, że oddzielenie młodszych uczniów od nastoletniej młodzieży było uzasadnione także wychowawczo. Podkreślano natomiast, że ze względów finansowo-organizacyjnych nie wszędzie reforma została przeprowadzona do końca i że w wielu miejscach powołano zespoły szkół, których istnienie jest sprzeczne z założeniami reformy. W grupie ekspertów pojawiały się także głosy niechętne gimnazjom.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 6.4. Ocena rozwiązań reformy przez ekspertów komisji egzaminacyjnych i klasyfikacyjnych

Udane rozwiązania reformy	Nieudane rozwiązania reformy
Utworzenie gimnazjów, oddzielenie uczniów szkół podstawowych od gimnazjalistów	Zbyt dużo zmian, zbyt szybko wprowadzanych, chaos
Obniżenie wieku obowiązku szkolnego do 6 lat	Utworzenie gimnazjów
Odtwarzanie szkolnictwa zawodowego	Złe podstawy programowe z niektórych przedmiotów (biologia, przyroda)
Reforma programowa; ujednolicenie podstawy programowej dla wszystkich uczniów	Przeniesienie 6-latków z przedszkola do szkoły
Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych	Zmniejszenie liczby godzin na poszczególne przedmioty, przy zachowaniu tego samego zakresu materiału, brak czasu na utrwalanie
	Forma egzaminów zewnętrznych odbiegająca od zadań w podręcznikach
	Negatywne skutki dla nauczania: uczenie „pod testy i egzaminy"
	Zlikwidowanie egzaminów na studia wyższe
	Wprowadzenie zdawalności matury na poziomie 30%, nacisk na powszechne przystępowanie do egzaminu maturalnego
	Likwidowanie szkolnictwa specjalnego

Pozytywnie oceniono wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych, niezależnych od szkoły, a także poprawę i ujednolicenie podstawy programowej.

Dobrze komentowano także obniżenie wieku obowiązku szkolnego, chociaż pojawiały się opinie, że reforma jest pochopna, a większość dzieci sześcioletnich nie kwalifikuje się do szkoły i dla swojego dobra powinny zostać w przedszkolnej grupie najstarszych wychowanków.

Podzielone były opinie o wpływie reformy na rozwój szkolnictwa zawodowego. Część uważała, że w tak trudnych czasach pomaga przetrwać temu sektorowi edukacji, ale pojawiły się także oceny, że reformy przyczyniły się w największym stopniu do upadku tego typu szkolnictwa, przez nadmierne forsowanie kształcenia ogólnego, niezależnie od możliwości i zainteresowań uczniów.

Krytykowano zniesienie egzaminów wstępnych na uczelnie wyższe i wprowadzenie bardzo niskiego progu zdawalności matury – 30%, to wszystko w opinii ekspertów prowadzi do obniżenia poziomu kształcenia

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ogólnego w szkołach średnich. Przyczynia się do tego również zmniejszenie liczby godzin na poszczególne przedmioty, przy zachowaniu tego samego zakresu materiału, brak więc czasu na jego opanowanie. Do obniżenia poziomu kształcenia na etapie szkoły średniej przyczynia się także powszechne uczenie pod kątem testów i egzaminów, krytykowano jednak także zadania egzaminacyjne za to, że odbiegają od zadań w podręcznikach.

Niektórzy eksperci formułowali szczegółowe zarzuty dotyczące wybranych elementów reformy, np. złej podstawy programowej dla biologii i innych przedmiotów przyrodniczych, likwidowania szkolnictwa specjalnego, które było szansą na edukację dla wielu dzieci opóźnionych w rozwoju w imię koncepcji indywidualizacji kształcenia i wspólnego uczenia w klasach masowych (często obszernych, 25–30-osobowych) dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych.

Pojawiał się zarzut, występujący powszechnie także w grupie przedstawicieli organów prowadzących, że reforma jest zbyt pośpiesznie i chaotycznie wprowadzana, a na podmioty odpowiedzialne za jej wprowadzanie nakładanych jest zbyt dużo, często zmieniających się zadań.

Tabela 6.5. Ocena rozwiązań reformy przez przedstawicieli kuratorów

Udane rozwiązania reformy	Nieudane rozwiązania reformy
Reforma ustroju szkolnego	Awans zawodowy nauczycieli
Zbudowanie systemu egzaminów zewnętrznych	Obniżenie znaczenia edukacji zawodowej
Upowszechnianie wychowania przedszkolnego	Nadmierne sformalizowanie postępowania na kolejne stopnie awansu zawodowego nauczyciela
Upowszechnianie wykształcenia średniego	Niewielki udział dyrektora szkoły w postępowaniu kwalifikacyjnym na stopień nauczyciela dyplomowanego
Powiązanie doskonalenia zawodowego nauczyciela z awansem, a awansu z wyższymi zarobkami	

Przedstawiciele kuratorów byli jedyną grupą, w której wskazano więcej udanych niż nieudanych rozwiązań reformy. Podkreślali oni, że wprowadzenie nowego ustroju szkolnego ze skróconą szkołą podstawową, gimnazjum i szkołą ponadgimnazjalną było dobrym posunięciem. W tej grupie badanych nie było krytyków wprowadzenia gimnazjów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Pozytywnym aspektem reformy było wprowadzanie niezależnych od szkół egzaminów zewnętrznych. Podkreślano także znaczenie upowszechniania wykształcenia średniego, które osiąga coraz wyższy odsetek uczącej się młodzieży.

Przedstawiciele kuratora zwrócili uwagę na aspekt, którego nie wymienili ani przedstawiciele gmin, ani eksperci, czyli na upowszechnienie edukacji przedszkolnej jako skutku reformy. Być może zjawisko to jest dostrzegane także w organach prowadzących i wśród ekspertów komisji, ale nie jest wiązane z reformą, ale np. z naciskami rodziców.

Wystąpił brak konsensusu wśród przedstawicieli kuratoriów w zakresie oceny awansu zawodowego nauczycieli, który sygnalizowano już wcześniej, wskazując na znaczące rozbieżności dotyczące naprawy tego systemu i istnienie zróżnicowanych propozycji w tym zakresie – od drobnych korekt po odrzucenie systemu awansu w obecnym kształcie. Część badanych wskazywała na pozytywny związek systemu awansu z doskonaleniem zawodowym nauczycieli i podnoszeniem ich zarobków. Inni wskazywali na błędy systemu, do których zaliczali przede wszystkim nieadekwatność wymagań na wyższe stopnie awansu, nadmierne sformalizowanie postępowania na kolejne stopnie awansu zawodowego i zbyt mały udział dyrektora szkoły w postępowaniu kwalifikacyjnym na stopień nauczyciela dyplomowanego.

Wskazywano także na obniżenie znaczenia edukacji zawodowej. Jeden z przedstawicieli kuratora wskazał bardzo precyzyjnie problemy szkolnictwa zawodowego po reformie. Zwrócił uwagę na problemy, które powstały w 2012 roku i były związane z wydaniem dwóch rozporządzeń, w odmienny sposób regulujących problem nauczania zawodu (rozporządzenie z 7 lutego 2012 w sprawie ramowych planów nauczania i z 21 czerwca 2012 w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów uwzględniających nową podstawę programową kształcenia w zawodach); spowodowały one chaos utrudniający uczniowi zmianę szkoły. W każdej bowiem szkole te same umiejętności przypisywane poszczególnym kwalifikacjom w zawodzie mogą być realizowane w ramach różnych przedmiotów.

Porównując ocenę reformy przez różne podmioty, możemy dostrzec znaczące różnice w opiniach osób odpowiedzialnych za jej realizację. Najbardziej krytyczne oceny wyrażali przedstawiciele gmin, niektóre wypowiedzi wskazywały na daleko posuniętą kontestację całego systemu wyłonionego z reformy, np. niechęć do nowego ustroju szkolnego, powszechna krytyka gimnazjów. W wielu kwestiach przedstawiciele gmin zajmowali ambiwalentne stanowisko, dotyczyło to szczególnie obniżenia

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

wieku obowiązku szkolnego. W wypowiedziach tej grupy badanych, niezwykle ważnej dla powodzenia całej reformy, możemy dostrzec dużą dozę frustracji i poczucia niewielkiego wpływu na dokonujące się zmiany, przy jednoczesnym przekonaniu, że to gminy dźwigają ciężar reformy, z którą w znacznej części się nie identyfikują.

Eksperci komisji przejawiali mniejszy krytycyzm wobec reformy, wskazywali natomiast na te jej skutki, które w ich opinii wiązały się z obniżeniem poziomu nauczania; „nauczanie pod testy", zbyt łatwa matura, brak egzaminów na studia, niewłaściwa podstawa programowa dla niektórych przedmiotów. Co niepokojące, również eksperci krytykowali wprowadzony przez reformę ustrój szkolny.

Najwięcej zalet reformy widzieli przedstawiciele kuratoriów. Zgadzali się z jej ogólnym kierunkiem, w szczególności nowym ustrojem szkolnym. Nie kwestionowali słuszności założeń reformy w zakresie upowszechniania wykształcenia średniego, popierali założenia i sposób organizacji egzaminów zewnętrznych. Byli natomiast dość krytyczni wobec systemu awansu zawodowego nauczycieli i, jak już wspomniano, zgłaszali nieraz postulaty daleko idących zmian w tym systemie. Pomimo zauważanych braków systemu awansu nauczycieli gminy, niezwykle krytyczne wobec innych aspektów reformy, w tym wypadku zachowywały pewną powściągliwość i niechęć do daleko idących zmian, być może było to wynikiem „zmęczenia" reformami, z którymi się często nie identyfikują.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ROZDZIAŁ 7

Analiza studiów przypadków szkół

W celu uzyskania odpowiedzi na pytania, jak faktycznie przebiega awans, jak realizowane są procedury i, przede wszystkim, czy w praktyce system awansu przyczynia się do doskonalenia zawodowego nauczycieli i podnosi jakość pracy szkoły, przeanalizowano przebieg awansu w pięciu gimnazjach i pięciu szkołach podstawowych. Pierwszym krokiem była analiza dokumentów awansu, takich jak: plan rozwoju zawodowego nauczyciela w okresie stażu, sprawozdanie nauczyciela z wykonania planu rozwoju oraz najważniejszych dokumentów określających cele i zadania szkoły. Próbowano odpowiedzieć na pytanie: czy i jaki występuje związek między zadaniami realizowanymi podczas stażu przez nauczyciela a planami pracy i zadaniami szkoły. Następnie analizie zostały poddane opinie dyrektora i nauczycieli badanych szkół dotyczące oceny awansu i jego związku z pracą szkoły.

7.1. Analiza planowanych zadań na podstawie planów rozwoju nauczycieli

W przypadku opracowywania planu rozwoju zawodowego zarówno nauczyciele stażyści, jak i kontraktowi oraz mianowani postępują podobnie. Nauczyciele, opracowując swój plan rozwoju zawodowego, ściśle trzymają się wytycznych z rozporządzenia. Korzystają również z pomocy:

- koleżanek i kolegów, którzy już uzyskali wyższy stopień awansu zawodowego, głównie są to nauczyciele mianowani i dyplomowani (wzorują się na ich dokumentach);
- stron internetowych dotyczących awansu, najbardziej popularne były strony: www.awans.net oraz www.literka.pl;
- dokumentacji szkolnej, tj. Statutu, Szkolnego Programu Profilaktyki czy Programu Wychowawczego; sięgają do nich rzadko, ale w niektórych szkołach plan rozwoju był oparty na tych dokumentach wewnątrzszkolnych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Analizując poszczególne plany rozwoju zawodowego nauczyciela, można w nich dostrzec pewne podobieństwa, a nawet zadania, które są wspólne dla wszystkich lub większości z nich. We wszystkich planach rozwoju nauczyciele umieszczają: aktywny udział w formach doskonalenia zawodowego, radach szkoleniowych, kursach, konferencjach, warsztatach metodycznych. Nauczyciele wskazywali powszechnie także samodoskonalenie, aktualizowanie wiedzy przez studiowanie literatury fachowej i czasopism.

W większości szkół koncepcja rozwoju szkoły, którą przygotowuje dyrektor placówki, jest dla nauczycieli niedostępna. Dyrektor traktuje ją jako wyłącznie własny materiał, opracowany na potrzeby konkursu na stanowisko dyrektora. Nie jest ona dostępna także Radzie Pedagogicznej. Większość nauczycieli nawet nie wie, że taki dokument istnieje, i w związku z tym nie stara się uzyskać do niego dostępu przy opracowywaniu własnego planu rozwoju zawodowego. W tych szkołach, w których nauczyciele znali plan rozwoju szkoły, uwzględniali jego elementy w swoich planach rozwoju zawodowego.

Nauczyciele stażyści oraz kontraktowi mogą liczyć na pomoc opiekuna stażu, który jest nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym. Pomoc opiekuna stażu ogranicza się głównie do pokazania przykładowego planu rozwoju zawodowego (z reguły własnego), dopilnowania terminu i przeczytania dokumentu przygotowanego przez podopiecznego.

Ten etap traktowany jest jako najbardziej formalny i najmniej uciążliwy w całej procedurze awansu zawodowego. Nauczyciele starają się jedynie w terminie oddać do dyrektora szkoły plan rozwoju zawodowego, a potem „najwyżej zrobi się korektę".

7.2. Analiza zrealizowanych zadań na podstawie sprawozdań z realizacji stażu na stopień awansu zawodowego

Wszyscy nauczyciele zrealizowali zadania zaplanowane przez siebie na okres stażu. Część tych zadań była zbieżna z zadaniami szkoły i przyczyniała się do poprawy jakości jej pracy. Nauczyciele mianowani, ubiegający się o stopień nauczyciela dyplomowanego, mają największy problem ze zrealizowaniem założonych w planie rozwoju zawodowego celów związanych:

– ze zdobyciem uprawnień egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej; wiąże się to z brakiem naboru na szkolenia organizowane przez Centralną lub Okręgową Komisję Egzaminacyjną;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

– z uzyskaniem umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie zaawansowanym.

Trudności sprawia również realizacja umiejętności rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, czyli tzw. opis dwóch przypadków. Przy realizacji tego wymagania duży problem stanowił dobór dwóch uczniów, których charakterystyka i podjęte w związku z nimi przez nauczyciela działania będą wystarczające do pozytywnej oceny przez komisję.

Na końcu sprawozdania nauczyciele często umieszczają w podsumowaniu własną ocenę odbytego stażu, z podziałem na:

– osiągnięcia nauczyciela i jego korzyści związane ze stażem;
– korzyści dla szkoły związane z realizacją zadań stażowych i z nabytych w trakcie stażu umiejętności nauczyciela;
– korzyści dla uczniów.

Po przeanalizowaniu sprawozdań widać wyraźnie, że nauczyciele trzymają się wytycznych z rozporządzenia, opisują dokładnie te punkty, które powinny być zrealizowane. Korzystają często z pomocy bardziej doświadczonych koleżanek i kolegów. Wielu z nich korzystało także z płatnych poradników dostępnych w internecie, np. www.literka.pl (ceny z roku 2011):

– poradnik nauczyciela mianującego się – 35,29 zł (cena brutto),
– poradnik nauczyciela dyplomującego się – 35,29 zł (cena brutto),
– prezentacja dorobku zawodowego przed komisją – 35,29 zł (cena brutto),
– wystąpienia przed komisją kwalifikacyjną – 35,29 zł (cena brutto).

7.3. Analiza i ocena stopnia wykorzystania zadań i celów z programu wychowawczego i programu profilaktyki

Programy wychowawcze szkół różnią się między sobą, na ogół jednak zawierają cele związane z nabywaniem wiedzy i umiejętności potrzebnych, aby żyć aktywnie i być dobrym obywatelem. W programach wychowawczych zawarte są również cele związane z wychowaniem patriotycznym, a także z nauką tolerancji oraz z otwarciem na kultury Europy i świata. Zapisane są tam także cele związane z kształtowaniem systemu wartości, umiejętnością dokonywania dobrych wyborów, życiem społecznym, nauką odpowiedzialności za siebie i innych, jak również z kształtowaniem pozytywnego stosunku do środowiska przyrodniczego, wartościami ekologicznymi.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Programy wychowawcze są podzielone na kilka, najczęściej 4–5 części dotyczących różnych obszarów działania szkoły z wyraźnie wyodrębnionym wątkiem tematycznym, np. „Zdobywamy wiedzę i umiejętności, aby znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie demokratycznym", „Poznajemy i szanujemy siebie i innych", „Żyjemy w zgodzie ze środowiskiem naturalnym człowieka".

Każda z części programu wychowawczego zazwyczaj ma szczegółowo opracowane cele wychowawcze, operacyjne, sposoby ich osiągania, osoby odpowiedzialne i terminy.

Nauczyciele, opracowując plan rozwoju zawodowego, mają w czytelny sposób wypisane cele wychowawcze, które mogą realizować jako specjaliści danego przedmiotu, wychowawcy czy też pełniąc rolę opiekuna samorządu szkolnego. Nie wszyscy jednak wykorzystują ten materiał w wystarczającym stopniu. Nieraz nauczyciele czują się bezpieczniej, opierając swój plan na przykładowym dokumencie, który został już wcześniej zaakceptowany przez dyrektora szkoły.

Analiza zebranych dokumentów pozwala stwierdzić, że część nauczycieli w swoim planie rozwoju, a później w sprawozdaniu odwołuje się do szkolnego programu wychowawczego. Przykładami takich działań w badanych szkołach było:

1. Opracowanie programu, a później tematyki godzin wychowawczych dla poszczególnych klas (wychowawcy klas zbierają się w zespołach i, wspólnie analizując szkolny program wychowawczy oraz bazując na posiadanej wiedzy i doradztwie pedagoga, układają tematykę wspomnianych zajęć).
2. Opracowanie lekcji poświęconych: przeciwdziałaniu agresji, uzależnieniom, budowaniu poprawnej komunikacji interpersonalnej, tworzeniu postaw kulturalnego zachowania się w nietypowych sytuacjach.
3. Wspólne uczestnictwo z uczniami w zajęciach uczących asertywności.
4. Zapoznanie uczniów z prawami: dziecka, człowieka i obywatela.
5. Uświadomienie celowości stosowania się do norm i przepisów obowiązujących w społecznościach: klasowych, szkolnych, życiu pozaszkolnym. Informacje o istnieniu systemu kar i nagród za przestrzeganie i łamanie tych przepisów.
6. Pogłębianie poczucia przynależności do wspólnoty lokalnej, kształtowanie postaw otwartości, szacunku i tolerancji wobec uczniów o różnego rodzaju dysfunkcjach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Szkolne Programy Profilaktyki różnią się między sobą. Rożne cele i zadania pojawiają się w szkołach różnych typów, działających w różnych środowiskach. Dobrze przygotowany Szkolny Program Profilaktyki może być dla nauczyciela pomocą przy opracowania planu rozwoju zawodowego, ponieważ łatwo znaleźć w nim cele, które będzie można osiągać podczas stażu. W programie są często zaplanowane zadania dla wychowawcy, nauczyciela wychowania fizycznego, pedagoga czy dyrektora.

Korzystając z tego programu, nauczyciel otrzymuje pełną informację dotyczącą większości instytucji, z którymi może współpracować, co w przypadku np. nauczyciela mianowanego, ubiegającego o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego, jest spełnieniem jednego z wymagań (wykonywanie zadań na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami).

Jednym z nauczycieli, który wziął udział w badaniu, dostarczył plan rozwoju oraz sprawozdanie do analizy, był pedagog szkolny, który z racji pełnionej funkcji brał udział w opracowywaniu szkolnego programu profilaktyki, stąd też w jego dokumentach widać wyraźnie, że przy ich opracowywaniu znał założenia i cele programu profilaktyki i odwoływał się do niego w części wychowawczo-opiekuńczej.

Pozostali nauczyciele w bardzo niewielkim stopniu wykorzystywali założenia z programu profilaktyki w realizacji zadań postawionych sobie w planie rozwoju zawodowego. Nauczyciele, którzy przygotowując swoje plany rozwoju, uwzględnili ten program, zazwyczaj koncentrowali się na higienie pracy umysłowej oraz na zagrożeniach wynikających z nieograniczonego dostępu do internetu. Często uwzględnianie problemów profilaktyki ograniczało się do udziału w szkoleniach związanych z profilaktyką. Bardzo wielu nauczycieli w ogóle pomijało tę problematykę. Sytuacja kształtowała się podobnie we wszystkich badanych szkołach. Z programu profilaktyki korzystali głównie ci nauczyciele, którzy zajmowali się pomocą psychologiczno-pedagogiczną, a przecież ten program powinny realizować różne grupy nauczycieli.

7.4. Opinie dyrektorów z badanych przypadków szkół o systemie awansu

W odpowiedziach można dostrzec ten sam urzędowy optymizm, który był wyraźnie zauważalny w badaniach na próbie ogólnopolskiej. Dyrektorzy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

badanych szkół uważali, że wymagania awansu podnoszą jakość pracy szkoły i nie są to tylko biurokratyczne dokumenty mające niewielkie znaczenie, obojętne dla pracy w szkole. Uważali je za ważne w doskonaleniu zawodowym, które wpływa na poprawienie jakości pracy nauczyciela.

Zgodnie twierdzili, że w trakcie awansu zawodowego nauczyciele mogą liczyć na pomoc opiekuna stażu, dyrektora szkoły oraz kolegów i koleżanek z pracy.

Oceny pracy różnych organów w systemie awansu

Udział **organu prowadzącego** w procedurze awansu zawodowego nauczycieli był oceniany pozytywnie. Według dyrektorów współpraca układała się bardzo dobrze. Nie było żadnych opóźnień w powoływaniu komisji egzaminacyjnych na stopień awansu nauczyciela mianowanego. Również w razie braku pełnej dokumentacji nauczyciel otrzymywał dokładną informację, co należy uzupełnić i w jakim terminie.

Kuratorium Oświaty – rola Kuratorium Oświaty w procedurze awansu zawodowego nauczycieli zdaniem dyrektorów szkół jest odpowiednia. Współpraca układa się prawidłowo, przebiega bez żadnych zakłóceń.

Metodycy i eksperci – wielu dyrektorów miało problem z określeniem roli i funkcji ekspertów w awansie zawodowym nauczycieli. Współpraca z metodykami i innymi osobami zawodowo zajmującymi się pomocą nauczycielom, w opinii dyrektorów, była niewystarczająca, często nauczyciel nie otrzymywał od nich potrzebnego wsparcia.

Rada Rodziców – rolę Rady Rodziców dyrektorzy oceniali różnie. Niektórzy ją akceptowali, inni uważali, że jest zbyt duża. Współpraca z Radą Rodziców na ogół układała się dobrze. Po zakończeniu stażu dyrektor musi się zwrócić do Rady Rodziców o opinię o ocenianym nauczycielu. Rady Rodziców albo przygotowywały opinie, albo rezygnowały z tego prawa, ale na ogół akceptowały decyzje dyrektora.

Dyrektorzy – najczęściej byli zadowoleni ze swojej roli w awansie. Uważali ją za odpowiednią na poszczególnych stopniach systemu awansu zawodowego, tj. rozpoczęcia stażu, tworzenia planu rozwoju zawodowego, modyfikacji planu, monitorowania wykonywania zadań stażowych, oceny dorobku zawodowego, oceny dorobku za okres stażu, wyboru członków komisji kwalifikacyjnej na stopień nauczyciela kontraktowego. Współpracę między dyrektorem a innymi organami też na ogół oceniali pozytywnie. Część dyrektorów uważała jednak, że ich rola powinna być większa. Powinni np. mieć większy wpływ na harmonogram czynności awansowych, na tworzenie indywidualnych planów rozwoju nauczycieli,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

które byłyby wtedy bardziej zgodne z zadaniami szkoły i służyły podnoszeniu jakości jej pracy.

Dyrektorzy oceniali także, w jakim stopniu wymagania awansu rozwijają kompetencje nauczycieli. W ich opinii wymagania awansu zawodowego podnoszą kompetencje nauczycieli przy tworzeniu programów kształcenia w zakresie swojego przedmiotu, dokumentów szkolnych typu: program wychowawczy, wewnętrzny system oceniania, a także w trakcie stosowania metod aktywizujących w procesie nauczania i uczenia się. Wzrastają również umiejętności wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Nauczyciele samodzielne opracowują materiały dydaktyczne, korzystają z dziennika elektronicznego oraz przygotowują świadectwa do druku.

Natomiast w małym stopniu wymagania awansu pomagają w pokonywaniu stresu w miejscu pracy, aktywizowaniu rodziców czy radzeniu sobie z arogancją uczniów oraz ich przemocą wobec siebie.

7.5. Opinie nauczycieli z badanych przypadków szkół o systemie awansu

Badani nauczyciele byli zadowoleni z wykonywania swojego zawodu. Zdobywanie kolejnych stopni awansu zdaniem większości badanych nauczycieli daje poczucie satysfakcji oraz podnosi pozycję nauczyciela w szkole i prestiż zawodowy. Nauczyciele widzieli jednak wiele wad systemu awansu, najczęściej były wymieniane: biurokracja, fikcyjność, wymagania niedostosowane do codziennej pracy nauczyciela, nadmierna czasochłonność.

Wśród zalet najczęściej były wskazywane: wzrost zarobków w zależności od stopnia awansu, motywacja do doskonalenia zawodowego, systematyczne podnoszenie kompetencji, podnoszenie jakości pracy szkoły. Charakterystyczne jest, że więcej zalet systemu widzieli nauczyciele mianowani i dyplomowani, którzy już przez ten system przeszli, nauczyciele najmłodsi – stażyści i kontraktowi częściej zwracali uwagę na materialne korzyści wynikające z systemu awansu.

Nauczyciele zgłaszali różne propozycje jak pomóc młodemu nauczycielowi w adaptacji do życia szkolnego, oto przykłady tych wypowiedzi:

> Zapewnić stałą współpracę (lub możliwość konsultacji) z metodykiem, udostępnić plany nauczania, wzory projektów i innych planów, które były i są realizowane w danej placówce, wprowadzić w „tajniki" pracy nauczyciela i wychowawcy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Szkoła powinna wspierać, dając propozycje metod pracy z uczniami, umożliwiając wgląd w pomoce dydaktyczne, charakteryzując poszczególne klasy, uczniów, problemy i konkretne oczekiwania.

Pomoc starszych nauczycieli, wskazane praktyczne porady co do radzenia sobie z uczniami.

Opinie nauczycieli na temat roli różnych osób i organów w procesie awansu zawodowego były podzielone. W niektórych badanych szkołach nauczyciele uważali, że była ona odpowiednia, w innych zaś, że rola Kuratorium Oświaty i dyrektora jest zbyt duża. Najczęściej ci nauczyciele mieli przykre doświadczenia związane z awansem albo czuli się źle traktowani przez dyrektora. W wielu szkołach opinie nauczycieli i dyrektora były zbieżne i nauczyciele podobnie jak ich dyrektorzy uważali, że dyrektor powinien mieć większy wpływ na tworzenie planu rozwoju zawodowego (i jego modyfikacje), że powinien on być konsultowany z dyrektorem.

Nauczyciele planowali swoją przyszłość zawodową. Nauczyciele kontraktowi chcieli osiągać dalsze stopnie awansu zawodowego. Opinie wśród nauczycieli mianowanych były podzielone. Część z nich chciała podjąć staż w celu osiągnięcia wyższego stopnia awansu zawodowego, inni się wahali. Niektórzy nauczyciele mianowani byli zniechęceni do zdobywania ostatniego stopnia. Związane jest to bowiem ze żmudną procedurą, przygotowywaniem bardzo obszernych sprawozdań i grubych teczek z mnóstwem dokumentów, potwierdzeń oraz opisów właściwie nic nie mówiących o nich jako pedagogach, nauczycielach. W ich opinii liczyły się w tych dokumentach tylko paragrafy i punkty, a brakowało w nich ucznia i prawdziwej pracy pedagogicznej. Wypowiedź jednego z nauczycieli: „To tylko biurokracja i fikcja, nic więcej".

Natomiast nauczyciele, którzy osiągnęli najwyższy stopień, tj. nauczyciela dyplomowanego, byli z niego najbardziej zadowoleni, wyraźnie cieszyli się, że mają to już za sobą. Liczyli także, że nie będzie kolejnych zmian w systemie awansu zawodowego, które by im ten stopień odebrały.

W ocenie systemu awansu zawodowego dokonanej przez nauczycieli w badanych szkołach dają się zauważyć pewne charakterystyczne zależności. Zdecydowanie najlepiej oceniali ten system nauczyciele dyplomowani, co może wynikać z faktu, że przeszli już całą ścieżkę awansu zawodowego i na tym etapie czują się usatysfakcjonowani i bezpieczni. Wszystkie badane osoby zgodnie wypowiadały się o konieczności wprowadzenia zmian w systemie awansu zawodowego w zakresie odbiurokratyzowania procedur, często zgłaszano także potrzebę dostosowania wymagań awansu do

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

typu placówki i stanowiska nauczyciela. System awansu zawodowego nauczycieli, choć bardzo krytykowany, na stałe wpisał się w życie szkoły. Nauczyciele dość sprawnie realizują procedury z nim związane. Podkreślają relatywnie często, że jest to strata czasu, biurokracja i fikcja oraz że brak w nim odzwierciedlenia prawdziwego zaangażowania w pracę. Nauczyciele zwracali uwagę na fakt, że często zdarza się, że nauczyciele, którzy stoją obok wydarzeń szkolnych, szybciej osiągają kolejne stopnie awansu niż ci związani ze szkołą i oddani swojej pracy, ponieważ nie mają kiedy przygotować dokumentacji potrzebnej do osiągnięcia kolejnego stopnia awansu.

> System awansu zawodowego nie ma żadnego pozytywnego wpływu na kompetencje zawodowe. Zabiera czas, który nauczyciel mógłby poświęcić problemom dziecka. Jestem za całkowitą jego likwidacją, a nie kolejną bezsensowną i nic nie wnoszącą zmianą

– twierdził nauczyciel mianowany, ale takie opinie były odosobnione.

Dyrektorzy szkół podkreślali pozytywne aspekty wprowadzenia systemu awansu. Zwracali uwagę szczególnie na poprawę współpracy w zespołach nauczycielskich, zróżnicowanie w wynagrodzeniach. Awans zawodowy jest zdaniem tej grupy potrzebny, gdyż zapewnia sukces i pozwala podnieść kompetencje nauczycieli, wzmacnia również motywację do doskonalenia zawodowego.

Brakuje wsparcia i dobrego przygotowania ze strony szkolnictwa wyższego. System kształcenia przyszłych nauczycieli jest niewystarczający. Studenci kierunków pedagogicznych zdobywają wiedzę merytoryczną z danego przedmiotu i przygotowanie pedagogiczne, ale właściwie tylko teoretycznie. Dopiero zderzenie ze szkołą daje im możliwość praktycznego zetknięcia się z rzeczywistymi problemami. Potrzebne jest poprawienie systemu praktyk, który często jest fikcją, a nie wprowadzeniem i przygotowaniem młodych ludzi do zawodu nauczyciela.

7.6. Korzyści z systemu awansu

Nauczyciele, jak już wspomniano, krytycznie oceniają system awansu. Zarzucają mu nadmierny formalizm, biurokrację. Większość z nich zauważa jednak korzyści, jakie daje im awans, przede wszystkim możliwość podniesienia zarobków i satysfakcję osobistą.

Zdobywanie stopni awansu w opinii większości badanych służy poprawieniu jakości pracy szkoły, sprzyja pogłębieniu współpracy, zwłaszcza

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

w zespołach przedmiotowych. Wymagania awansu rozwijają takie kompetencje nauczycieli, jak: tworzenie programów nauczania w zakresie nauczanych przedmiotów, tworzenie programów wychowawczych i przedmiotowych systemów oceniania. W opinii większości badanych korzyści dla szkoły byłyby większe, gdyby zwiększono rolę dyrektora i jego wpływ na procedury awansowe.

Podsumowując, analiza przypadków szkół potwierdziła wiele problemów, które sygnalizowały wyniki innych części badania. Podstawowe mankamenty systemu, takie jak: biurokratyzm, formalizm, nie zawsze funkcjonalne wobec szkoły wymagania sytemu awansu, były przeszkodą i problemem dostrzeganym także na poziomie szkoły. Analiza dokumentacji awansu i sposobu jej powstawania wskazuje, że jej przygotowanie często jest traktowane jako biurokratyczna formalność odciągająca nauczyciela od jego zasadniczej pracy i wykonywana z możliwie najmniejszym wysiłkiem, np. z wykorzystaniem poradników internetowych. Badanie szkół wykazało także niewłaściwą pracę opiekunów stażu, którzy często wykonują wyłącznie formalne, wskazane przez przepisy prawa zadania, nie wspierają nauczycieli, nie wprowadzają młodych w zawód. Można jednak dostrzec także pozytywne przykłady dobrego przygotowywania dokumentacji awansowej i próby wykorzystania zadań awansu do poprawy jakości pracy szkoły. W wielu przypadkach nauczyciele wykorzystywali do tworzenia planów pracy programy wychowawcze i w mniejszym zakresie programy profilaktyki, niekiedy także zadania wynikające z planów rozwoju szkoły. Niestety te plany były nieraz trzymane w tajemnicy przez dyrektora, traktowane jako jego osobiste dobro. Można zaobserwować ciekawą zależność – w tych szkołach, gdzie dyrektorzy dzielili się tymi planami z nauczycielami, wystąpiła większa spójność w ocenie systemu awansu i postulatów jego zmian między dyrektorami i nauczycielami niż w tych, gdzie dyrektorzy nie dzielili się swoimi planami z nauczycielami. W wielu szkołach zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele postulowali zwiększenie roli dyrektora w systemie awansu, w szczególności jego większy wpływ na tworzenie planów rozwoju zawodowego nauczyciela, tak aby był zgodny z kierunkiem rozwoju szkoły. Nauczyciele i dyrektorzy często zgodnie postulowali, by wymogi awansu były lepiej dostosowane do typu szkoły i stanowiska nauczyciela, a nawet żeby w istotnej części były określane w szkole. Na ogół nie było większych zarzutów odnośnie do współdziałania z podmiotami zewnętrznymi. Przy tym najbardziej krytycznie oceniano zbyt słabe współdziałanie metodyka i brak pomocy z jego strony nauczycielom w trakcie awansu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

W badanych szkołach potwierdziły się wszystkie wcześniej stwierdzone mankamenty i niedostatki systemu, ale łagodził je lub wzmacniał charakter relacji wewnątrzszkolnych. Tam gdzie dyrektor dobrze wykonywał swoje zadania i starał się, aby awans podnosił jakość pracy i nauczycieli, i szkoły, a plany zawodowe nauczycieli uwzględniały potrzeby szkoły, sytuacja była lepsza niż tam gdzie dyrektor ukrywał plan rozwoju szkoły, panowała większa nieufność, a nauczyciele czysto formalnie traktowali zadania awansowe. Klimat szkoły i jej kapitał społeczny były więc istotnym czynnikiem interferującym – łagodzącym bądź wzmacniającym stwierdzone w badaniu wady systemu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

ROZDZIAŁ 8

Odpowiedź na pytania badawcze i rekomendacje

Analiza danych uzyskanych we wszystkich badaniach konstruujących projekt pozwala na udzielenie obszernych odpowiedzi na postawione problemy badawcze.

8.1. Czy i w jakim zakresie system awansu zawodowego w Polsce motywuje nauczycieli do rozwoju zawodowego?

Badanie ankietowe pozwoliło postawić szereg pytań, które odnosiły się do odpowiedzi na zasadnicze pytanie, czy cel wprowadzenia systemu awansu, jakim było podniesienie motywacji nauczycieli do doskonalenia zawodowego, został osiągnięty. Dyrektorzy szkół jako najczęstszy motyw podejmowania awansu zawodowego przez nauczycieli wskazali czynniki ekonomiczno-socjalne, korzyści finansowe i stabilizację w zawodzie, umocnienie pozycji, które zabezpieczałoby przed utratą pracy. Tę opinię potwierdzili nauczyciele uczestniczący w wywiadach zbiorowych. Relatywnie rzadko za bardzo ważny motyw badani uznawali chęć podniesienia kompetencji merytorycznych, dydaktycznych i wychowawczych, czyli doskonalenie zawodowe, które stanowi istotę systemu. Nauczyciele, dokonując szczegółowej oceny systemu awansu, stwierdzali, że doskonalenie zawodowe zostało podporządkowane formalnemu spełnianiu wymagań awansu, a nie poprawie jakości pracy nauczyciela, większość nie łączy procesu awansu ze stawaniem się lepszym nauczycielem, osiąganiem sukcesu zawodowego i satysfakcją zawodową.

Uczestnicy badania zwracali także uwagę na wyraźny spadek motywacji po osiągnięciu przez nauczyciela stopnia awansu. Przyjęte rozwiązania nie prowadzą do wykształcenia trwałej dyspozycji do doskonalenia i rozwoju zawodowego. Można więc stwierdzić, że cel systemu awansu, jakim było motywowanie nauczyciela do rozwoju zawodowego, został osiągnięty tylko częściowo.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

8.2. Czy i w jakim zakresie system awansu zawodowego zapewnia rozwój kwalifikacji i kompetencji zawodowych nauczycieli?

Nauczyciele uważają, że zadania awansowe pozwalają im przede wszystkim radzić sobie z rosnącymi wymaganiami administracyjnymi. Wymogi awansu pozwalają również zwiększać kompetencje potrzebne do wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu, co podkreślają pedagodzy, zwłaszcza z mniejszych ośrodków, umożliwia to wykorzystywanie nowych metod i materiałów w pracy na lekcjach oraz zmniejsza dystans kulturowy między uczniami i nauczycielami. Wypełnianie zadań awansowych według większości badanych sprzyja również wprowadzaniu nowych metod nauczania oraz (relatywnie rzadziej) rozwijaniu wiedzy merytorycznej w zakresie swojego przedmiotu. Większość badanych uważa, że wymagania awansowe nie rozwijają umiejętności wychowawczych. Ta opinia podważa istotnie pozytywną ocenę trafności wymagań awansowych. Nauczyciele od lat sami nisko oceniają swoje kompetencje wychowawcze, więc niewykorzystanie szansy na podniesienie umiejętności w tym zakresie należy uznać za sprawę kluczową dla jakości pracy nauczycieli i szkoły.

Dyrektorzy szkół podkreślają również niski potencjał wymagań awansu, zdecydowana mniejszość uważa, że w procesie awansu można zdobyć kompetencje wychowawcze pozwalające radzić sobie z najważniejszymi problemami wychowawczymi, takimi jak: niski poziom dyscypliny i motywacji do uczenia się, niezrównoważenie emocjonalne u uczniów, wszechobecność różnych form przemocy. Awans nie pomaga także w zdobyciu umiejętności budowania kultury szkoły i relacji z ważnymi szkolnymi podmiotami (w tym z rodzicami).

Zdaniem dyrektorów wymagania awansowe w większym stopniu sprzyjają uczeniu się współpracy z innymi nauczycielami, samodzielnemu przygotowywaniu materiałów dydaktycznych, stosowaniu metod aktywizujących, zdobywaniu umiejętności tworzenia dokumentów szkolnych. Jednak blisko połowa nie sądzi, by wymagania awansowe pozwalały zdobyć umiejętności tworzenia istotnych programów szkolnych typu program wychowawczy, profilaktyczny czy WSO. Większość badanych twierdzi też, że wymagania awansowe nie rozwijają tak podstawowej umiejętności, jak tworzenie programów kształcenia dla nauczania określonych przedmiotów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

8.3. Jaki jest związek między zdobywaniem stopni awansu zawodowego przez nauczycieli i samymi procedurami awansu a jakością wypełniania przez szkołę zadań wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych?

Większość ankietowanych nauczycieli sądzi, że wymagania systemu awansu podnoszą jakość pracy szkoły. Badani podkreślali, że wymagania awansu pozwalają przede wszystkim udoskonalić pracę dydaktyczną. Natomiast w mniejszym stopniu rozwijają pracę wychowawczą oraz współpracę w zespołach nauczycielskich. Jednak spora grupa, bo 1/5 badanych nie widzi pozytywnego związku. Z kolei dyrektorzy są przekonani, że awans podnosi jakość pracy nauczycieli, a w mniejszym stopniu szkoły jako instytucji. Jedna trzecia z nich twierdzi, że system awansu nie poprawia funkcjonowania szkoły.

Największa grupa ankietowanych nauczycieli i dyrektorów wskazywała zbyt duży dystans między wymaganiami awansu a codzienną pracą szkoły. Mniejsza liczba osób twierdziła, że koncentracja na działaniu o charakterze biurokratycznym, traktowanie przez nauczycieli zadań awansu w sposób formalny może nawet obniżać jakość pracy w szkole, także z powodu czasochłonności procedur. Część nauczycieli sygnalizowała, że nie ma w środowisku i otoczeniu szkoły takich oczekiwań, nikomu nie zależy, żeby powiązać proces awansu z podnoszeniem jakości pracy.

Analiza przypadków szkół pokazała, że czynnikiem, który ma wpływ na wykorzystanie wymagań awansu do podnoszenia jakości pracy szkoły w wymiarze dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym, jest zaangażowanie dyrektora w przebieg awansu i dobre relacje między dyrektorem a nauczycielami. Tam gdzie dyrektor dbał o to, aby plany rozwoju zawodowego nauczycieli bardziej odpowiadały potrzebom szkoły i wspierał ich w realizacji zadań, wymagania awansu lepiej służyły podnoszeniu jakości pracy szkoły.

Najbardziej krytyczni byli pedagodzy z dużych miast, może dlatego przekonanie, że związek między zdobywaniem stopni zawodowych a podnoszeniem jakości pracy szkoły jest niewielki, dominowało podczas wywiadów zbiorowych, w których uczestniczyli głównie nauczyciele z Warszawy i okolic. Poza argumentami negatywnymi wymienianymi już przez osoby ankietowane wskazywano również, że istotnym czynnikiem powodującym, że awans zawodowy nie poprawia jakości pracy nauczyciela i szkoły, jest pozalekcyjny charakter zadań realizowanych przez

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

nauczyciela w trakcie staży. Od pedagogów wymaga się organizacji wielu dodatkowych zajęć, często niezwiązanych z programami dydaktycznymi czy wychowawczymi szkoły, niekoniecznie też są one odpowiedzią na potrzeby i zainteresowania uczniów.

Ponadto presja uzyskania awansu oraz same procedury prowadzą do koncentracji na formalnym spełnieniu wymagań i dokumentowaniu ich, natomiast merytoryczna wartość staje się mniej istotna. Wiąże się to również z poważnym zagrożeniem etycznym, jakie pojawia się, kiedy nauczyciel nie widzi merytorycznego sensu swojego działania.

Badani akcentowali, że działania nauczycieli są wyraźnie ograniczone do czasu trwania stażu, a potem wyraźnie maleją. Po uzyskaniu najwyższego stopnia aktywność dodatkowa, w tym samokształceniowa, zdecydowanie spada.

8.4. Jak jest oceniane przez nauczycieli wypełnianie zadań stawianych przez system awansu zawodowego dyrektorom szkół, organom prowadzącym szkoły i organom sprawującym nadzór pedagogiczny?

Osoby ankietowane, zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy szkół, w większości uważają, że rola dyrektora szkoły oraz organów prowadzących i nadzorczych jest adekwatnie określona i realizowana. Ponad 70% nie chciałoby zmian w tym zakresie. Część dyrektorów ocenia, że mają oni za mały wpływ na wybór członków komisji kwalifikacyjnych czy egzaminacyjnych, jak również postępowanie kwalifikacyjne. Oznacza to, że jednak chcieliby zwiększenia swojej roli w dalszych etapach postępowania awansowego, zwłaszcza na wyższe stopnie. Niektórzy postulowali zwiększenie swobody dyrektora w określaniu czasu poszczególnych etapów procedury awansowej i przerw między nimi oraz zwiększenie możliwości wyznaczania i indywidualizacji zadań awansowych nauczycielowi, tak aby je lepiej powiązać z planami rozwoju szkoły. Przyznanie dyrektorowi większej swobody w decydowaniu o przebiegu procedury awansowej, w tym np. odmowy wszczęcia procedury, postulowali przede wszystkim kierujący szkołami w dużych miastach.

Relatywnie najgorzej duża grupa badanych dyrektorów ocenia kooperację z metodykami i ekspertami. Niska liczba kompetentnych metodyków oznacza niewielkie szanse na uzyskanie rzetelnej pomocy metodycznej przez szkoły i nauczycieli.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Ponownie bardziej krytyczni wobec i dyrektora i samorządów byli uczestnicy wywiadów zbiorowych, którzy zarzucali swoim bezpośrednim przełożonym jedynie formalne zainteresowanie rozwojem zawodowym nauczycieli, a samorządom ograniczanie możliwości awansu oraz doskonalenia, najczęściej z przyczyn finansowych. Wskazywano nawet działania nieuczciwe, jak opóźnianie zatrudnienia nauczycielom rozpoczynającym pracę we wrześniu, aby odbycie stażu było niemożliwe.

Organy prowadzące szkołę i w mniejszym zakresie także organy sprawujące nadzór pedagogiczny podkreślały problemy z ekspertami, a szczególnie ze znalezieniem właściwych ekspertów dla komisji działających podczas letnich wakacji. Przedstawiciele tych organów wskazywali, że jest to pewną przeszkodą w poprawnym wykonywaniu zadań wynikających z systemu awansu.

Przedstawiciele organów prowadzących wskazywali na nienajlepszą współpracę z kuratoriami, a przede wszystkim na absencję przedstawicieli kuratora podczas posiedzeń komisji. W jednym z organów prowadzących na kilkadziesiąt postępowań egzaminacyjnych tylko w trzech uczestniczył przedstawiciel kuratora.

8.5. Jaki jest udział organów społecznych szkoły w osiąganiu przez nauczycieli stopni rozwoju zawodowego?

Ankietowani nauczyciele i dyrektorzy szkół uważają, że rola rodziców w procesie awansu jest adekwatna, odpowiada poziomowi ich zaangażowania w pracę szkoły. Relatywnie niewielka grupa kilkunastu procent ankietowanych sądzi, że rodzice mogliby mieć większy wpływ na proces awansu zawodowego nauczycieli.

Analiza przypadków szkół wskazuje, że współpraca z Radą Rodziców nie pojawia się prawie nigdy jako istotny problem dla nauczycieli i dyrektora. Rada Rodziców, chociaż ma wyraźnie określone zadanie w procedurze awansu – sporządzenie opinii o nauczycielu, który kończy staż, nie zawsze korzysta z tej możliwości. Warto podkreślić, że zgodnie z przepisami prawa dyrektor ma obowiązek zwrócić się na piśmie do Rady Rodziców o wydanie opinii, ale jeśli Rada nie skorzysta z tej możliwości, procedura toczy się dalej. Rady Rodziców albo nie opiniowały nauczycieli, albo opiniowały pozytywnie. Nie zaobserwowano w badanych szkołach rozbieżności w opiniach dyrektorów i Rad Rodziców. Można więc przyjąć, że udział Rad Rodziców w osiąganiu przez nauczycieli stopni awansu jest znikomy, a nawet, można by powiedzieć, fasadowy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Ustawodawca nie przewidział udziału innych organów społecznych w szkole, tzn. Rady Szkoły i samorządu, w uzyskiwaniu przez nauczycieli stopni awansu i nie zauważono, aby te organy w jakikolwiek sposób w nim uczestniczyły. System awansu jest bardzo ściśle regulowany przepisami prawa i niewskazane w tych przepisach organy nie mogą w nim uczestniczyć. Paradoksalnie jednak może mieć to wpływ na jakość funkcjonowania samorządu szkolnego. W wielu szkołach dyrektorzy wyznaczają nauczycieli podejmujących awans zawodowy na opiekunów samorządu, żeby mogli spełnić wymagania awansu, podczas gdy zgodnie z prawem (art. 55 ust. 5 pkt. 6 Ustawy o systemie oświaty) to samorząd ma prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu.

8.6. Czy i w jaki sposób system awansu wpływa na osiąganie przez nauczycieli satysfakcji zawodowej?

Awans zawodowy był źródłem satysfakcji dla mniej niż połowy badanych pedagogów. Kilkanaście procent nauczycieli zdecydowanie nie widzi żadnego związku między satysfakcją zawodową a osiąganiem kolejnych stopni rozwoju zawodowego.

Ci nauczyciele, których satysfakcja zależy od sukcesów w procesie awansowania, najczęściej jako istotny czynnik wskazywali poprawę sytuacji materialnej i pozycji formalnej. Blisko 1/3 odpowiedzi dotyczyła czynników psychologicznych, takich jak: poczucie wykonania trudnego zadania, wzrost kompetencji, poszerzenia wiedzy, możliwość zmierzenia się z nowymi, ciekawymi zadaniami.

Osoby, którym formalny awans zawodowy nie przynosi satysfakcji, najczęściej skarżyły się na dominację biurokracji nad wymiarami merytorycznym i etycznym awansu (trudno pogodzić realizację wymagań awansu z codzienną pracą w szkole), relatywnie słabą poprawę pozycji zawodowej i materialnej.

Brak satysfakcji zawodowej związanej z awansem wydaje się istotną słabością systemu.

8.7. Jakie są korzyści i braki systemu awansu zawodowego w ocenie dyrektorów szkół i lokalnych władz oświatowych?

I dyrektorzy szkół, i nauczyciele widzieli więcej braków systemu niż korzyści, które się z nim wiążą. Za najważniejszą korzyść systemu awansu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

uważali (87% badanych) wzrost zarobków związany z osiąganiem kolejnych stopni. Ponad połowa wskazała korzyść, jaką jest wzrost motywacji nauczycieli do doskonalenia zawodowego. Dyrektorzy uważali także, że system awansu przyczynia się do podniesienia jakości pracy szkoły (44%). Wady systemu to przede wszystkim jego nadmierna biurokratyzacja (67%) oraz brak motywacji nauczycieli do doskonalenia się po osiągnięciu stopni awansu. Zwracali także uwagę na nadmierną, nieadekwatną do efektów czasochłonność i fikcyjność systemu. Wymagania awansu zdaniem dużej grupy dyrektorów nie pomagają wystarczająco we wprowadzaniu młodych nauczycieli w pracę w szkole ani nie pomagają stać się lepszym nauczycielem.

Opinie te jeszcze dobitniej potwierdzają badani nauczyciele. Ich zdaniem to doskonalenie zawodowe zostało podporządkowane awansowi, w sensie organizacyjnym i biurokratycznym, natomiast z potrzebami nauczycieli i szkoły związek jest niewielki. Aktywności związane z awansem raczej zabierają nauczycielom czas, który nie może być spożytkowany na zadania związane z codzienną pracą nauczyciela.

Poważny zarzut, jaki systemowi awansu zawodowego stawiają obie grupy badanych, to jego fikcyjność, zarówno w zakresie przestrzegania procedur, jak i zadań stawianych przed różnymi instytucjami zaangażowanymi w proces awansu, spełniania wymagań przez nauczycieli oraz związku instytucjonalnego rozwoju zawodowego z faktycznym doskonaleniem się nauczycieli. Przykłady działań fikcyjnych nierzadko były przytaczane przez nauczycieli podczas wywiadów zbiorowych.

Dyrektorzy szkół podkreślali zalety systemu częściej niż nauczyciele. Obie grupy za zaletę systemu awansu uważają powiązanie formalnego rozwoju zawodowego z gratyfikacją finansową. Mimo wszystko system wymusza motywację do doskonalenia zawodowego. Mniejsza grupa nauczycieli i dyrektorów sądzi, że aktywności wynikające z wymagań awansu poszerzają ofertę pozalekcyjną szkoły i podnoszą jakość jej pracy.

Przedstawiciele gmin dostrzegali, podobnie jak dyrektorzy, zarówno korzyści, jak i braki systemu awansu zawodowego. Wśród korzyści wskazywali, podobnie jak dyrektorzy, motywacyjny charakter awansu zawodowego. Zwracali uwagę także na korzyść związaną z możliwością poznania przez gminę, dzięki systemowi awansu, prawdziwych problemów szkoły (o których niechętnie mówią dyrektorzy) i aktywności nauczycieli.

Przedstawiciele organów prowadzących wskazali znacznie więcej wad systemu niż jego zalet. Oceniano, że jest zbyt szybki i za łatwy, nie ma selekcyjnego charakteru. Praktycznie każdy nauczyciel otrzymuje stopień

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

awansu zawodowego. Przedstawiciele gmin krytykowali także brak możliwości sprawdzenia praktycznych umiejętności nauczyciela. Podobnie jak dyrektorzy zauważali nierozwiązany problem braku motywacji nauczycieli po zakończeniu awansu. Krytykowali zbytni biurokratyzm i formalizm tego systemu. W ocenie tej cechy ich opinie również pokrywały się z opiniami dyrektorów szkół.

Przedstawiciele gmin wiejskich wskazywali jako wadę systemu problem z ocenianiem nauczycieli, a w szczególności brak rzetelności oceniania w małych, zamkniętych społecznościach.

8.8. Jakie zmiany w systemie awansu zawodowego nauczycieli należy wprowadzić?

Mimo wyraźnego przywiązania do obecnego systemu awansu zawodowego, zarówno rozwiązania systemowe wynikające z przepisów prawa, jak i praktyka szkół i innych podmiotów odpowiedzialnych za awans spotkały się z poważną krytyką. Wszystkie grupy poddane badaniu wskazywały na liczne wady i braki systemu, a także proponowały zmiany doskonalące system awansu zawodowego nauczycieli. Te zmiany powinny dotyczyć tak rozwiązań prawnych, jak i praktyki organów odpowiedzialnych za przebieg awansu. Najważniejsze wydaje się uproszczenie procedur awansu i zmniejszenie wymagań biurokratycznych. Postulat ten wynika z ocen przedstawicieli prawie wszystkich grup uczestniczących w badaniach. Warto także zastanowić się nad lepszym dostosowaniem wymagań awansu do typu szkoły i stanowiska nauczycielskiego. Problem braku takiego dostosowania przewijał się w wypowiedziach wszystkich zaangażowanych w system awansu.

Analiza wyników badań prowadzi także do wniosku, że system mógłby lepiej służyć podnoszeniu jakości pracy szkoły, gdyby rozszerzono kompetencje dyrektorów, umożliwiono im skracanie terminów wynikających z procedur awansowych dla najlepszych nauczycieli, pozwolono nauczycielowi po konsultacji z dyrektorem bardziej elastycznie traktować wybór zadań stażu, tak żeby wybrane zadania lepiej odpowiadały potrzebom szkoły. Dyrektor powinien mieć większy wpływ na tworzenie planów rozwoju zawodowego; powinien nie tylko je zatwierdzać, lecz także konsultować.

Należałoby także zmienić wymagania na różne stopnie awansu, a przede wszystkim podnieść wymagania na stopień nauczyciela miano-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

wanego i dyplomowanego, przy jednoczesnym zmniejszeniu związanych z nimi wymogów biurokratycznych. Z tym postulatem związana jest potrzeba zmiany zasad oceniania; należy oceniać za faktyczne podnoszenie jakości pracy szkoły, a nie tylko dokumentowanie osiągnięć „na papierze". System powinien stać się bardziej selekcyjny.

Opinie na temat zmian dotyczących pierwszego stażu i nabywania kwalifikacji w miejscu pracy były podzielone, podkreślano, że nauczyciel potrzebuje poważnego wsparcia osób bardziej doświadczonych i stopniowego rozpoczynania własnej praktyki. Uczestnicy wywiadów mieli jednak wątpliwości, czy potrzeba na to aż całego roku szkolnego, zwłaszcza że w wielu szkołach nauczyciele i tak podejmują znacznie więcej samodzielnych obowiązków dydaktycznych. Inni badani proponowali wydłużenie stażu na stopień nauczyciela kontraktowego do 2 lat, wprowadzenie samodzielnych zadań dydaktycznych i wychowawczych i nawet komisyjny egzamin – swoiste pasowanie na nauczyciela. Niezależnie od długości stażu nauczyciele domagają się kompetentnych i rzetelnie wykonujących swoje obowiązki opiekunów dla początkujących nauczycieli.

Badani proponowali również zmiany strukturalne, i tu opinie były podzielone. Najdalej idące propozycje postulowały likwidację systemu, wynikało to z jednoznacznie negatywnych ocen. Niektórzy badani postulowali zastąpienie systemu awansu regularną, np. roczną, oceną powiązaną z konsekwencjami finansowymi.

Proponowano również zarówno skrócenie awansu, jak i jego wydłużenie. Część badanych krytykowała przerwy między stażami na poszczególne stopnie. Konstrukcja systemu awansu skłania nauczycieli w ten sposób do nierównomiernie rozłożonego w czasie wysiłku. Nie służy to ani jakości pracy szkoły, ani procesowi doskonalenia pedagogów. Sami nauczyciele mogliby decydować o podejmowaniu kolejnych stażów. Nadmiernemu skracaniu procesu uzyskiwania stopni mogłoby zapobiegać wprowadzenie jako kryterium znaczących osiągnięć.

W świetle zebranych wyników konieczne wydaje się przeorientowanie wymagań awansu na podnoszące kompetencje wychowawcze i komunikacyjne nauczyciela. Nacisk powinien być kładziony w większym niż do tej pory stopniu na rozwiązywanie problemów z zachowaniem uczniów, kierowaniem klasą, współpracą z rodzicami. Warto rozważyć wprowadzenie egzaminu praktycznego.

Należy na koniec podkreślić, że wypowiedzi nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów z całej Polski dotyczące wieloaspektowej ewaluacji systemu awansu zawodowego były mało zróżnicowane. Oznacza to,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

że ocena awansu jest w dużym stopniu zgodna. Tym samym relatywnie mało było charakterystycznych zależności między zmiennymi wyjaśnianymi a wyjaśniającymi.

Ostatnie spostrzeżenie ma charakter metodologiczny. Zdecydowanie bardziej krytyczni byli nauczyciele biorący udział w wywiadach niż wypełniający ankietę. Po pierwsze byli to badani uczący w Warszawie bądź okolicach, a wszyscy nauczyciele z dużych miast odznaczali się większą surowością ocen. Można brać pod uwagę jednak jeszcze inne wyjaśnienie. Nasi rozmówcy prawdopodobnie bardziej wierzyli w możliwość osiągnięcia praktycznych celów badania. Wiarę tę dawał im osobisty kontakt z osobami zaangażowanymi w modernizowanie systemu edukacji. Podobne postawy można było zaobserwować podczas konferencji dla nauczycieli, na której były prezentowane główne ustalenia badania.

8.9. Rekomendacje

1. Należy zmniejszyć biurokrację, liczbę dokumentów składanych przez nauczyciela – „odchudzić" teczkę nauczyciela; zrezygnować z załączników i ograniczyć się do opisu i analizy wykonanych zadań, zrezygnować z notarialnego poświadczania dokumentów, uelastycznić terminy na dokonanie czynności z zakresu awansu.

2. Warto rozważyć zwiększenie uprawnień dyrektora, dać mu możliwość określania czasu trwania poszczególnych etapów procedury awansowej i przerw między nimi, zwiększyć możliwości wyznaczania i indywidualizacji zadań awansowych nauczycielowi. Ponadto przyznać dyrektorowi większą swobodę w decydowaniu o przebiegu procedury awansowej. **W wariancie bardziej liberalnym niektóre decyzje można by delegować do samych nauczycieli,** np. tempo awansu, częściowo samodzielny wybór zadań.

3. Zmienić wymagania związane z awansem. Z jednej strony wymagają doprecyzowania, żeby spełnienie wymagań nie wywoływało wątpliwości interpretacyjnych; z drugiej strony należy je uelastycznić i pozostawić sposób ich wypełnienia do decyzji dyrektora szkoły, ewentualnie częściowo samych nauczycieli, zwiększyć możliwość wyboru wymagań, umożliwiając nauczycielowi wybór np. 60–70% zadań ze wskazanych grup (zbiorów) wymagań.

4. Ściślej powiązać wymagania awansowe z pracą szkoły. Powinno temu służyć spełnienie dwóch poprzednich postulatów oraz powiązanie oceny nauczyciela z realnym podniesieniem jakości wykonywania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych. Zadania awansu powinny być powiązane nie tylko z ofertą zajęć pozalekcyjnych, lecz przede wszystkim z codzienną pracą nauczycieli w klasie szkolnej.

5. Monitorować na poziomie szkoły przebieg staży na stopień awansu nauczyciela mianowanego i dyplomowanego (oprócz oceny końcowej po 2 latach i 9 miesiącach wprowadzić oceny cząstkowe dokonywane przez opiekana stażu i dyrektora), ułatwić i zachęcać do modyfikacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela, jeśli jest dla niego niesatysfakcjonujący i nie przyczynia się do poprawy jakości pracy szkoły.

6. Zwiększyć nacisk na kształtowanie w trakcie awansu tych kompetencji, których najbardziej brakuje nauczycielom: wychowawczych, komunikacyjnych, związanych z zarządzaniem klasą, współpracą z rodzicami.

7. Wprowadzić system ewaluacji kursów i szkoleń oferowanych nauczycielom. Wprowadzić system akredytacji instytucji prowadzących zajęcia dla nauczycieli. Zachęcać szkoły do zamawiania warsztatów i kursów, szczególnie dla nauczycieli kontraktowych i mianowanych, kształtujących kompetencje interpersonalne, komunikacyjne, radzenia sobie ze stresem, czyli te, które pomogą im zmierzyć się z problemami, z jakimi spotykają się we współczesnej szkole.

8. Doprecyzować obowiązki osób odpowiedzialnych za wprowadzanie do zawodu młodych nauczycieli, w szczególności opiekuna stażu. Zapewnić finansowanie lub włączyć do pensum pracę opiekunów. Zwiększyć liczbę kompetentnych metodyków, poprawić współpracę szkół z metodykami.

9. Podnieść wymagania na stopień nauczyciela mianowanego i dyplomowanego. Zmienić sposób dokumentowania działań, aby nauczyciele nie mogli powielać opisów i analiz zrealizowanych zadań, rozważyć wprowadzenie zamiast postępowania kwalifikacyjnego na stopień awansu nauczyciela dyplomowanego dwuetapowego egzaminu – pisemnego i ustnego, na wzór egzaminu na urzędnika państwowego. Wprowadzić egzamin praktyczny w szkole. W tym celu wydłużyć staż.

10. Rozważyć zmiany w strukturze awansu, tak by system nakładał obowiązek doskonalenia na wszystkich pracujących nauczycieli. Zwiększyć różnice w zarobkach, może wprowadzić różne poziomy nagradzania finansowego osiągnięć nauczycieli z najwyższym stopniem, którzy już nie mogą awansować. Tak zwane widełki mogłyby istnieć także dla innych stopni, zwłaszcza jeśli wprowadzono by dłuższe staże. Innym rozwiązaniem jest tzw. awans poziomy – nauczycielom doświadczonym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

można powierzać podlegające ocenie zadania w zakresie organizacji zarządzania różnymi elementami pracy szkoły, także związanymi z doskonaleniem kadry.

11. Zapewnić wystarczające finansowanie edukacji na poziomie samorządów, aby uniknąć szkodliwych dla nauczycieli nadużyć, takich jak zatrudnianie po rozpoczęciu roku szkolnego i zatrudnianie nauczycieli o niższych stopniach zawodowych w celu oszczędności.

12. Nawiązać ściślejszą współpracę między uczelniami kształcącymi nauczycieli a szkołami. Zmniejszyć liczbę uczelni z uprawnieniami do kształcenia nauczycieli, wybierając najlepsze, przestrzegać wymagań akredytacyjnych. Wprowadzić odpowiednie zachęty i rozwiązania systemowe, które zachęcałyby je do włączania się w proces doskonalenia nauczycieli. Nie należy oddzielać kształcenia nauczycieli od systemu doskonalenia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Aneks

Tabela A.1. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.17

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)	Istotność dokładna (dwustronna)	Istotność dokładna (jednostronna)
Chi-kwadrat Pearsona	6,482	1	,011		
Poprawka na ciągłość	5,168	1	,023		
Iloraz wiarygodności	6,166	1	,013		
Dokładny test Fishera				,015	,013
Test związku liniowego	6,413	1	,011		
N ważnych obserwacji	93				

Tabela A.2. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.18

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	8,037	2	,018
Iloraz wiarygodności	9,041	2	,011
Test związku liniowego	5,130	1	,024
N ważnych obserwacji	89		

Tabela A.3. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.19

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	11,143	2	,004
Iloraz wiarygodności	11,411	2	,003
Test związku liniowego	10,876	1	,001
N ważnych obserwacji	89		

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela A.4. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.20

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	8,173	2	,017
Iloraz wiarygodności	8,482	2	,014
Test związku liniowego	6,336	1	,012
N ważnych obserwacji	89		

Tabala A.5. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.21

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)	Istotność dokładna (dwustronna)	Istotność dokładna (jednostronna)
Chi-kwadrat Pearsona	7,146	1	,008		
Poprawka na ciągłość	6,264	1	,012		
Iloraz wiarygodności	6,394	1	,011		
Dokładny test Fishera				,011	,008
Test związku liniowego	7,131	1	,008		
N ważnych obserwacji	498				

Tabela A.6. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.22

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)	Istotność dokładna (dwustronna)	Istotność dokładna (jednostronna)
Chi-kwadrat Pearsona	6,671	1	,010		
Poprawka na ciągłość	5,689	1	,017		
Iloraz wiarygodności	5,782	1	,016		
Dokładny test Fishera				,016	,012
Test związku liniowego	6,658	1	,010		
N ważnych obserwacji	498				

Tabela A.7. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.23

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	26,560	3	,000
Iloraz wiarygodności	26,515	3	,000
Test związku liniowego	24,378	1	,000
N ważnych obserwacji	494		

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela A.8. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.24

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	11,256	2	,004
Iloraz wiarygodności	11,124	2	,004
Test związku liniowego	2,366	1	,124
N ważnych obserwacji	493		

Tabela A.9. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.25

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	6,532	2	,038
Iloraz wiarygodności	6,107	2	,047
Test związku liniowego	2,456	1	,117
N ważnych obserwacji	493		

Tabela A.10. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.26

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	9,180	3	,027
Iloraz wiarygodności	9,032	3	,029
Test związku liniowego	7,662	1	,006
N ważnych obserwacji	494		

Tabela A.11. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.27

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	8,022	3	,046
Iloraz wiarygodności	7,361	3	,061
Test związku liniowego	6,016	1	,014
N ważnych obserwacji	495		

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela A.12. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.29

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	18,274	6	,006
Iloraz wiarygodności	16,951	6	,009
Test związku liniowego	13,285	1	,000
N ważnych obserwacji	487		

Tabela A.13. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.30

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	18,138	6	,006
Iloraz wiarygodności	14,152	6	,028
Test związku liniowego	6,348	1	,012
N ważnych obserwacji	486		

Tabela A.14. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.31

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	17,059	9	,048
Iloraz wiarygodności	24,415	9	,004
Test związku liniowego	,716	1	,397
N ważnych obserwacji	487		

Tabela A.15. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.32

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	18,437	6	,005
Iloraz wiarygodności	18,473	6	,005
Test związku liniowego	16,480	1	,000
N ważnych obserwacji	488		

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela A.16. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.33

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	23,133	9	,006
Iloraz wiarygodności	23,506	9	,005
Test związku liniowego	7,628	1	,006
N ważnych obserwacji	489		

Tabela A.17. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.36

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	11,422	3	,010
Iloraz wiarygodności	11,086	3	,011
Test związku liniowego	,268	1	,605
N ważnych obserwacji	89		

Tabela A.18. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.37

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	7,963	3	,047
Iloraz wiarygodności	7,290	3	,063
Test związku liniowego	1,118	1	,290
N ważnych obserwacji	89		

Tabela A.19. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.39

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	7,582	2	,023
Iloraz wiarygodności	7,529	2	,023
Test związku liniowego	3,648	1	,056
N ważnych obserwacji	493		

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela A.20. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.40

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	8,971	3	,030
Iloraz wiarygodności	9,079	3	,028
Test związku liniowego	8,941	1	,003
N ważnych obserwacji	495		

Tabela A.21. Testy Chi-kwadrat dla wykresu 4.1

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	10, 599	2	,005
Iloraz wiarygodności	7,471	2	,024
Test związku liniowego	7,559	1	,006
N ważnych obserwacji	92		

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Bibliografia

Bostingl J.J. 1995. *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

Czerepaniak-Walczak M. 1997. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor Sc., Toruń.

Day Ch. 2005. *Rozwój zawodowy nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Dróżka W. 2005. *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.

Dróżka W. 2008. *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.

Dróżka W. 2012. *Przebieg i uwarunkowania awansu zawodowego nauczycieli*, [w:] *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*, red. W. Dróżka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.

Evans L. 1998. *Teacher Morale, Job Satisfaction, and Motivation*, Paul Chapman Publishing Ltd., London.

Evans L. 2008. *Professionalism, professionality and the development of education professionals*, „British Journal of Educational Studies", nr 56(1).

Evetts J. 2003. *The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world*, „International Sociology", nr 18, s. 395–415.

Fessler R. 1995. *Dynamic of teachers career stages*, [w:] *Professional Development in Education*, red. T.R. Guskey, M. Huberman, Teachers College Press, New York.

Franken E.R. 2005. *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Freidson E. 2001. *Professionalism: The Third Logic*, Polity Press, London.

Fullan M. 2001. *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College Press (wyd. 3).

Fuller F.E. 1969. *Concerns of teachers: a developmental conceptualization*, „American Educational Research Journal", nr 6, s. 207–226.

Gewirtz S. 2002. *The Managerial School: post-welfarism and social justice in Education,* Routledge, London.

Hall D.J. 2011. *The appropriation of the participatory by the instrumental: the regulation and management of teacher identities in England*. Referat wygłoszony na 7th International Critical Management Studies Conference, Naples.

Hoyle E., Wallace M. 2007. *Educational reform: an ironic perspective*, „Educational Management, Administration & Leadership", nr 35(1).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Huberman M. 1989. *The professional life cycle of Teachers*, „Teachers College Records", nr 91, s. 31–57.
Kazimierowicz M. 2008. *Czy awans oznacza zmianę?*, „Nowa Szkoła", nr 9, s. 34–38.
Kelhthermans G. 1993. *Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development*, „Teaching and Teacher Education", nr 9, s. 443–456.
Konarzewski K., red. 2001. *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
Kwaśnica R. 1994. *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.
Kwiatkowska H. 2005. *Tożsamość nauczycieli między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Levinson D.J. 1978. *Rola, osobowość i struktura społeczna*, [w:] *Elementy mikrosocjologii*, red. J. Szmatka, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
MacDonald K.M. 1995. *The sociology of the professions*, Sage Publications, London.
MEN. 1998. *Reforma sytemu edukacji. Projekt*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
MEN. 2010. *Program międzynarodowej oceny uczniów OECD PISA. Wyniki badania w Polsce*, Warszawa.
Michalak J. 2007. *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Pielachowski J. 2005. *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Wydawnictwo empi, Poznań.
Prokopiuk W. 1998. *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu*, Wydawnictwo 69, Białystok.
Putkiewicz E., Sielawa-Kolbowska K., Wiłkomirska A., Zahorska M. 1999. *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
Putkiewicz E., Sielawa-Kolbowska E., Zahorska M. 2000. *Portret gimnazjum*, CODN, Warszawa.
Putkiewicz E., Wiłkomirska A. 2004. *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, ISP, Warszawa
Raport NIK. 2008. *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania systemu awansu zawodowego nauczycieli*, Warszawa.
Raport NIK. 2012. *Organizacja oraz finansowanie kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Warszawa.
Shann M.H. 1998. *Professional Commitment and Satisfaction among Teachers in Urban Middle Schools*, „Journal of Educational Research", nr 92, s. 67–74.
Śliwerski B. 2006. *Nauczyciel jako zawód*, referat wygłoszony na I Kongresie Zarządzania Oświatą, OSKKO, Łódź.
Verdugo R.R., Greenberg N.M. 1997. *School Governance Regimes and Teachers' Job Satisfaction: Bureaucracy, Legitimacy and Community*, „Educational Administration Quarterly", nr 33, s. 38–66.
Wiłkomirska A. 2002. *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
Wiłkomirska A. 2005. *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Wiłkomirska A. 2011. *Awans zawodowy nauczycieli – „brzydkie kaczątko" reformy edukacji*, [w:] „Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów", red. M. Dudzikowa, S. Jaskólska, „Studia Pedagogiczne", LXIV, s. 159–171.

Wiłkomirska A., Zielińska A. 2012. *Is the teachers' Advancement System chance for Professional Development and Better Schools? Case of Poland*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, s. 116–132.

Woods P., Jeffery B., Troman G. 1997. *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*, Open University Press, Buckingham.

Woods P. 2002. *Teaching and Learning in the new millennium*, [w:] *Developing Teachers and Teaching Practice: International Research Perspectives*, red. C. Sugrue, C. Day, Routledge/Falmer, London, New York.

Zielińska A. 2011. *Awans zawodowy polskich nauczycieli. Analiza pedagogiczno-prawna*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, s. 117–130.

Akty prawne

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jednolity Dz.U. z 2006 r. Nr 97 poz. 674 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty (tekst jednolity Dz.U. z 2004 r. Nr 256 poz. 2572 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2004 r. Nr 260 poz. 2593).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2007 r. Nr 214 poz. 1580).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. (Dz.U. z 2010 r. Nr 235 poz. 1543).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r. poz. 131).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. (Dz.U. z 2013 r. poz. 393).

Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 30 lipca 1982 roku w sprawie systemu specjalizacji zawodowej dla nauczycieli (Dz. Urz. Min. Oświaty i Wychowania z 1982 r. Nr 10 poz. 92).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Posłowie

Już po ukończeniu książki, w kwietniu 2013 roku odbyła się konferencja „Dylematy polskiej edukacji. In memoriam Anny Radziwiłł", poświęcona osobie i działalności oświatowej zasłużonej nauczycielki historii i wiceminister w rządzie Tadeusza Mazowieckiego, a następnie wieloletniej mentorki władz i środowisk pedagogicznych – Annie Radziwiłł. Jedną z prelegentek i uczestniczek konferencji była Katarzyna Hall, minister edukacji narodowej w pierwszym rządzie Donalda Tuska, która przez dłuższy czas współpracowała z Anną Radziwiłł i bardzo pięknie opowiadała o zasługach bohaterki konferencji. W części poświęconej efektom reformowania edukacji autorki książki przedstawiły referaty z badań opisanych w tym tomie. Nie brakowało oczywiście krytycznych uwag pod adresem systemu awansu zawodowego nauczycieli. Po wystąpieniach odbyła się ożywiona dyskusja, w której na końcu zabrała głos pani Katarzyna Hall. Jej wypowiedź wstrząsnęła tymi słuchaczami, którzy zajmują się badaniami naukowymi czy pracą edukacyjną, a nie polityką. Była minister powiedziała, że zgadza się z krytyką systemu awansu i wszystkimi wnioskami i rekomendacjami płynącymi z badania, poczuła jednak, że musi wyjaśnić „prawdziwy" kontekst wprowadzenia tego systemu. Jego podstawowym celem było stworzenie konstrukcji pozwalającej zapewnić podwyżki dla nauczycieli, których nie chciał zaakceptować minister finansów. Władze oświatowe, zdaniem Katarzyny Hall, były świadome wad systemu, ale najważniejsze było spełnienie obietnicy poprawy sytuacji finansowej nauczycieli. Wyjaśnienie zostało przyjęte ze zdziwieniem i niedowierzaniem, ale wydaje się bardzo prawdopodobne. Nie usprawiedliwia to jednak, zdaniem autorek, słabości systemu awansu. Przecież rozporządzenia będące jego podstawą prawną były kilkakrotnie nowelizowane, o czym piszemy w tekście książki. Była więc możliwość rekonstrukcji systemu, naprawy błędów, wprowadzenia sensownych zmian (co w pewnym zakresie zostało zrobione). Dzisiaj więc wypowiedź Katarzyny Hall można traktować anegdotycznie, wprowadzenie awansu zostało potraktowane poważnie przez rzesze nauczycieli, jako rewolucyjne rozwiązanie reformatorskie, którego cel miał charakter merytoryczny, ważny dla uczniów, polskich szkół i samych nauczycieli.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Spis ilustracji

Tabele

Rozdział 1

Tabela 1.1. Zaplanowana i zrealizowana próba badanych 16

Rozdział 4

Tabela 4.1. Płeć dyrektorów 51
Tabela 4.2. Lokalizacja szkoły 51
Tabela 4.3. Stopień zawodowy dyrektorów 51
Tabela 4.4. Miejsce pracy dyrektorów 52
Tabela 4.5. Staż pracy nauczycielskiej dyrektorów 52
Tabela 4.6. Staż pracy na stanowisku dyrektora 52
Tabela 4.7. Płeć nauczycieli 52
Tabela 4.8. Stopień zawodowy nauczycieli 53
Tabela 4.9. Staż pracy nauczycieli 53
Tabela 4.10. Lokalizacja szkoły 53
Tabela 4.11. Typ szkoły 53
Tabela 4.12. Nauczane przedmioty 54
Tabela 4.13. Motywy podejmowania awansu zawodowego przez nauczycieli w opinii dyrektorów szkół (w %) 55
Tabela 4.14. Ogólna ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli (w %) 56
Tabela 4.15. Wady systemu awansu zawodowego nauczycieli (w %) 57
Tabela 4.16. Zalety systemu awansu zawodowego nauczycieli (w %) 58
Tabela 4.17. Płeć a postrzeganie biurokracji jako wady systemu awansu zawodowego nauczycieli przez dyrektorów szkół 59
Tabela 4.18. Rodzaj szkoły a postrzeganie biurokracji jako wady systemu awansu zawodowego nauczycieli przez dyrektorów szkół 60

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.19. Rodzaj szkoły a postrzeganie braku motywacji do doskonalenia jako wady systemu awansu zawodowego nauczycieli przez dyrektorów szkół . 60

Tabela 4.20. Rodzaj szkoły a postrzeganie motywacji do doskonalenia zawodowego jako zalety systemu awansu zawodowego nauczycieli przez dyrektorów szkół 61

Tabela 4.21. Płeć a postrzeganie wymagań niedostosowanych do codziennej pracy nauczyciela jako wady systemu awansu zawodowego przez nauczycieli 61

Tabela 4.22. Płeć a postrzeganie motywacji do doskonalenia zawodowego jako zalety systemu awansu zawodowego przez nauczycieli 62

Tabela 4.23. Stopień zawodowy a postrzeganie czasochłonności jako wady systemu awansu zawodowego przez nauczycieli 62

Tabela 4.24. Lokalizacja szkoły a postrzeganie czasochłonności jako wady systemu awansu zawodowego przez nauczycieli 63

Tabela 4.25. Lokalizacja szkoły a postrzeganie przez nauczycieli wady systemu awansu zawodowego, jaką jest przedkładanie samego stażu nad osiągnięcia 63

Tabela 4.26. Stopień zawodowy a postrzeganie podnoszenia jakości pracy szkoły przez wymagania awansu jako zalety systemu awansu zawodowego przez nauczycieli 64

Tabela 4.27. Lokalizacja szkoły a przekonanie, że system awansu zawodowego nie ma żadnych zalet 64

Tabela 4.28. Ocena trafności wymagań awansu przez nauczycieli (w %) 65

Tabela 4.29. Lokalizacja szkoły a ocena trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji do wprowadzania nowych metod nauczania 66

Tabela 4.30. Lokalizacja szkoły a ocena trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji pozwalających radzić sobie z wymogami administracyjnymi 67

Tabela 4.31. Rodzaj szkoły a ocena trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji pozwalających radzić sobie z wymogami administracyjnymi 68

Tabela 4.32. Lokalizacja szkoły a ocena trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji do wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu 68

Tabela 4.33. Rodzaj szkoły a ocena trafności wymagań awansu w zakresie rozwijania kompetencji do wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu 69

Tabela 4.34. Ocena trafności wymagań awansu zawodowego na poszczególne stopnie – dyrektorzy szkół (w %) 70

Tabela 4.35. Ocena wymagań awansu w zakresie budowania umiejętności radzenia sobie z ważnymi w szkole zadaniami i problemami (w %) 71

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 4.36. Płeć a ocena wymagań awansu w zakresie zadania: współpraca z innymi nauczycielami 72
Tabela 4.37. Płeć a ocena wymagań awansu w zakresie zadania: przemoc uczniów wobec siebie 73
Tabela 4.38. Awans a poprawa jakości pracy nauczycieli (w %) 74
Tabela 4.39. Lokalizacja szkoły a ocena związku systemu awansu i podnoszenia jakości pracy nauczyciela w zakresie pracy dydaktycznej 75
Tabela 4.40. Rodzaj szkoły a ocena związku systemu awansu i podnoszenia jakości pracy nauczyciela w zakresie współpracy w zespołach nauczycielskich 75
Tabela 4.41. Ocena wiedzy i umiejętności początkujących nauczycieli (w %) 76
Tabela 4.42. Najważniejsze zadania szkoły w stosunku do początkujących nauczycieli (w %) 77
Tabela 4.43. Pozytywne samooceny nauczycieli (w %) 79
Tabela 4.44. Negatywne samooceny nauczycieli (w %) 80
Tabela 4.45. Wykorzystanie awansu dla doskonalenia nauczycieli (w %) . . . 81
Tabela 4.46. Ocena roli dyrektora w procesie awansu zawodowego (w %) . 82
Tabela 4.47. Ocena roli dyrektora na poszczególnych etapach postępowania awansowego (w %) 83
Tabela 4.48. Ocena przez dyrektorów współpracy z innymi podmiotami w procesie awansu (w %) 84
Tabela 4.49. Ocena roli podmiotów zaangażowanych w proces awansu zawodowego przez nauczycieli (w %) 85
Tabela 4.50. Ocena osób wspierających nauczycieli w procesie awansu (w %) 86
Tabela 4.51. Związek satysfakcji zawodowej z procesem awansu (w %) . . . 87
Tabela 4.52. Zmiany w systemie awansu zawodowego nauczycieli proponowane przez dyrektorów szkół (w %) 88
Tabela 4.53. Zmiany w systemie awansu zawodowego proponowane przez nauczycieli (w %) 89

Rozdział 5

Tabela 5.1. Liczebność próby 90

Rozdział 6

Tabela 6.1. Mocne i słabe strony awansu w opinii ekspertów 105
Tabela 6.2. Mocne i słabe strony awansu w opinii przedstawicieli organów prowadzących 115

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Tabela 6.3. Ocena reformy systemu oświaty przez przedstawicieli gmin 125
Tabela 6.4. Ocena rozwiązań reformy przez ekspertów komisji egzaminacyjnych i klasyfikacyjnych 128
Tabela 6.5. Ocena rozwiązań reformy przez przedstawicieli kuratorów 129

Aneks

Tabela A.1. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.17 155
Tabela A.2. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.18 155
Tabela A.3. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.19 155
Tabela A.4. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.20 156
Tabela A.5. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.21 156
Tabela A.6. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.22 156
Tabela A.7. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.23 156
Tabela A.8. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.24 157
Tabela A.9. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.25 157
Tabela A.10. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.26 157
Tabela A.11. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.27 157
Tabela A.12. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.29 158
Tabela A.13. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.30 158
Tabela A.14. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.31 158
Tabela A.15. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.32 158
Tabela A.16. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.33 159
Tabela A.17. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.36 159
Tabela A.18. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.37 159
Tabela A.19. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.39 159
Tabela A.20. Testy Chi-kwadrat dla tabeli 4.40 160
Tabela A.21. Testy Chi-kwadrat dla wykresu 4.1 160

Wykresy

Rozdział 3

Wykres 3.1. Dynamika awansu zawodowego 47

Rozdział 4

Wykres 4.1. Lokalizacja szkoły a zwiększenie roli dyrektora (swoboda dotycząca określania etapów procedury awansowej) 85

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234

Rysunki

Rozdział 5

Rysunek 5.1. Oceny pracy opiekuna stażu przez uczestników wywiadów zbiorowych 95

Rysunek 5.2. Ocena związku systemu awansu i jakości pracy szkoły przez uczestników wywiadów zbiorowych 98

Rysunek 5.3. Propozycje merytorycznych modyfikacji systemu awansu zgłaszane przez uczestników wywiadów zbiorowych 101

Rysunek 5.4. Propozycje strukturalnych modyfikacji systemu awansu zgłaszane przez uczestników wywiadów zbiorowych 103

Rozdział 6

Rysunek 6.1. Ocena awansu przez ekspertów. Kategorie odpowiedzi: „przewaga formy nad treścią” 107

Rysunek 6.2. Ocena awansu przez gminę. Kategorie odpowiedzi: błędy w ocenianiu 116

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6928523A61383234